

VU Research Portal

Van onderwijs naar opvoedend onderwijs. Ontwikkelingslijnen van opvoeding en onderwijs in Noord-Nederland in de achttiende eeuw

Frijhoff, W.T.M.

published in

Werkgroep Achttiende Eeuw Onderwijs en opvoeding in de achttiende eeuw
1983

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Frijhoff, W. T. M. (1983). Van onderwijs naar opvoedend onderwijs. Ontwikkelingslijnen van opvoeding en onderwijs in Noord-Nederland in de achttiende eeuw. In *Werkgroep Achttiende Eeuw Onderwijs en opvoeding in de achttiende eeuw* (pp. 3-39). Holland University Press.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

WILLEM FRIJHOFF

VAN ONDERWIJS NAAR OPVOEDEND ONDERWIJS

ONTWIKKELINGSLIJNEN

VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS IN NOORD-NEDERLAND

IN DE ACHTTIENDE EEUW

De tijd is voorbij dat de 18e eeuw als een stiefkind van de geschiedschrijving kon worden beschouwd. Dat geldt met name voor het 18e-eeuwse onderwijs. Reeds in de eigentijdse literatuur kreeg dit het stigma van verval opgedrukt waaraan het lange tijd niet heeft weten te ontsnappen. De hernieuwde belangstelling die de laatste jaren is gegroeid, steunt op een herziening van het traditionele, al te mechanistische beeld van opkomst en verval,^{1*} op een herwaardering van de stabiliteitscomponenten in de geschiedenis (de 'lange duur') en van de kulturele dimensie van maatschappelijke veranderingsprocessen, op nieuwe aandacht voor perifere groeperingen, regio's en kultuurpatronen, en meer in het bijzonder op nieuwe vraagstellingen en inzichten van zowel kwalitatieve als kwantitatieve aard ten aanzien van de historische relatie van opvoeding en onderwijs met de veel bredere maatschappelijke ontwikkelingsstroom.² Vooral de verhouding tussen ideeëngeschiedenis en sociaal-kulturele ontwikkeling is thans aan een diepgaand herzieningsproces onderhevig, waarbij de relatieve autonomie van laatstgenoemde duidelijker wordt waargenomen, zonder dat daardoor overigens afbreuk wordt gedaan aan de eigen inbreng van het denkleven.³ Maar norm en werkelijkheid worden duidelijker onderscheiden, beider ritme en veranderingstempo beter onderkend, evenals de wisselende mate van dwang die door de norm op de werkelijkheid wordt gelegd.⁴ Tegelijk komt het daardoor tot een pregnanter besef van de complexiteit van het interactieproces tussen de ontwikkeling van ideeën, denksystemen en mentaliteiten enerzijds en praktijken, maatschappelijke konjuncturen en instituties (structuren) anderzijds.

Tegen de achtergrond van deze theoretisch-historische verschuivingen gezien, vormt een symposium over opvoeding en onderwijs in de 18e eeuw op dit ogenblik meer dan een toevalligheidsgebeuren. Door, met

* Noten zie p. 30

name waar het de Noordelijke Nederlanden betreft, het perspectief te verleggen, levert het een wezenlijke bijdrage tot herziening van het beeld van die eeuw. In plaats van de 18e eeuw gewoontegetrouw te interpreteren als een matte afstraling en een vermoeide uitloper van de gouden 17e (— een reflex waar de traditionele periodisering van de geschiedenis vermoedelijk niet weinig debet aan is —), beginnen wij haar thans veeleer te zien als een voorloper van de 19e, met haar vernieuwde dynamiek die een zoveel centraler plaats zou toekennen aan leerprocessen, vorming en scholing, maar ook aan gedragsnormalisering.⁵ Daarmee komt de 18e eeuw binnen de moderniseringsproblematiek te staan en worden ook opvoeding en onderwijs ondervraagd op hun maatschappelijke dynamiek. In hoeverre hebben zij toentertijd aan de ontwikkeling van de samenleving bijgedragen en/of zijn ze er op hun beurt door geraakt? Deze bijdrage beoogt een samenvattend beeld te schetsen van de ontwikkelingslijnen die opvoeding en onderwijs in Noord-Nederland als maatschappelijke verschijnselen hebben gekenmerkt in de periode die ons bezighoudt. De onmogelijkheid om op details in te gaan brengt het gevaar van vertekening met zich mee, dat de lezer zelf kan verhelpen. Het gaat hier slechts om een voorlopige aanzet tot een synthetisch beeld, dat in een latere fase van het onderzoek genuanceerd en gekorrigeerd kan, ja moet worden.

Twee opmerkingen vooraf. Op de eerste plaats zijn eeuwgrenzen uiteraard betrekkelijk willekeurige scheidingslijnen zo gauw het gaat om sociaal-kulturele ontwikkelingen. Door hun tastend opinievormingsproces en hun niet zelden onvruchtbaar hervormingsstreven liggen de Bataafse en Franse tijd mijns inziens nog in het verlengde van de 18e eeuw. Dit overzicht eindigt dan ook veeleer met het vertrek van de Fransen in 1813 en de definitieve fase in het staatsvormingsproces en de bemoeienis van de centrale overheid met vorming en scholing die het jaar daarop werd ingeluid. Dat brengt tegelijk het voordeel mee dat we de eindterm van de ontwikkeling aan de resultaten van de oudste onderwijsenquête op landelijke schaal kunnen toetsen.

Op de tweede plaats is het op een breed terrein als het onderhavige, waarvan bovendien nog een overgangsfase wordt behandeld, belangrijk om geen misverstand te laten bestaan over de begripsinhoud van de gebruikte termen. Onder *opvoeding* versta ik hier de aktiviteit die groei naar lichamelijke, psychische en maatschappelijke volwassenheid van de jongere ten doel heeft, al dan niet in kollektief verband. *Onderwijs* is het proces waarbij door tussenkomst of onder toezicht van een meester op doelbewuste en stelselmatige wijze op een of meer leerlingen kennis en/of vaardigheden worden overgedragen. Een *school* is een opvangstructuur die (althans in beginsel) meerdere leerlingen rond een toezichthouder of meester bijeenbrengt met het oog op het verkrijgen van

kennis, vaardigheden en/of levenskunst. Een school hoeft dus niet altijd een instelling te zijn (al zal ze als structuur wel naar institutionalisering tenderen) en al evenmin over een specifiek gebouw of lokaal te beschikken. Wel is een school steeds kollektief gericht.

School en onderwijs zijn dus niet zonder meer verwisselbare termen. De school heeft een dubbele functie: kultuuroverdracht en socialisatie,⁶ die beide zowel op doelgerichte wijze (via de meester) als diffuus (door het onderling contact van de leerlingen) kunnen plaatsvinden. In onderwijs dat buiten schoolstructuren om geschiedt, kunnen de diffuse elementen veel gemakkelijker gekontroleerd en eventueel uitgebannen worden, temeer omdat dit niet zonder meer op een pluraliteit van leerlingen gericht hoeft te staan. In dat geval dient de onderzoeker alert te zijn op complementaire, minder gangbare of alternatieve socialisatiecircuits. Al mogen we aannemen dat onderwijs gewoonlijk integraal deel uitmaakt van het opvoedingsproces, strikt genomen hoeft ook dat niet altijd het geval te zijn, aangezien ook op oudere leeftijd onderwijs kan worden genoten. Een geslaagde opvoeding veronderstelt steeds leerprocessen, maar niet zonder meer in de vorm van een stelselmatige, doelgerichte verwerving van kennis en vaardigheden in een meester/leerling-verhouding. Opvoeding en onderwijs lopen dus niet zonder meer synchroon; ze kunnen elkaar ook overlappen of op elkaar volgen. Een en ander hangt uiteraard samen met de waarde die door de samenleving aan de verschillende typen leerprocessen wordt toegekend, terwijl de frequentie en de mate van stabiliteit van die typen op hun beurt een aanwijzing vormen voor structuur, karakter en ontwikkelingsritme van de bewuste samenleving.

De beide dimensies die elke historische studie dient te bezitten, namelijk de beschrijvende en de verklarende, zijn op dit gebied misschien nog moeilijker van elkaar te scheiden dan elders. Vormgeving en organisatiestructuur van opvoeding en onderwijs zijn in de 18e eeuw ogenschijnlijk immers nauwelijks gewijzigd, terwijl naar inhoud en oriëntatie veel wezenlijker veranderingen te bespeuren zijn. Een beschrijving die bij de oppervlaktestructuur blijft en niet onmiddellijk verklaringselementen inbouwt, zou dus geen recht doen aan de kern van de ontwikkeling. Bij wijze van uitgangspunt heb ik dan ook gekozen voor een kant en klare beschrijving van de feitelijke opbouw van het onderwijsstelsel in de vorm van een organigram⁷ aan de hand waarvan de ontwikkelingslijnen gemakkelijker kunnen worden uitgezet, terwijl een eerste reeks elementen ter verklaring reeds kunnen worden afgelezen uit het samenspel van de variabelen waaruit het organigram is samengesteld, namelijk a) prestigieniveau van het opleidingstype, b) prestigieniveau op de sociale stratifikatieschaal, c) seksegerichtheid, d) curriculumverloop en e) diachronische ontwikkeling van de onderwijsvormen. Uitdrukke-

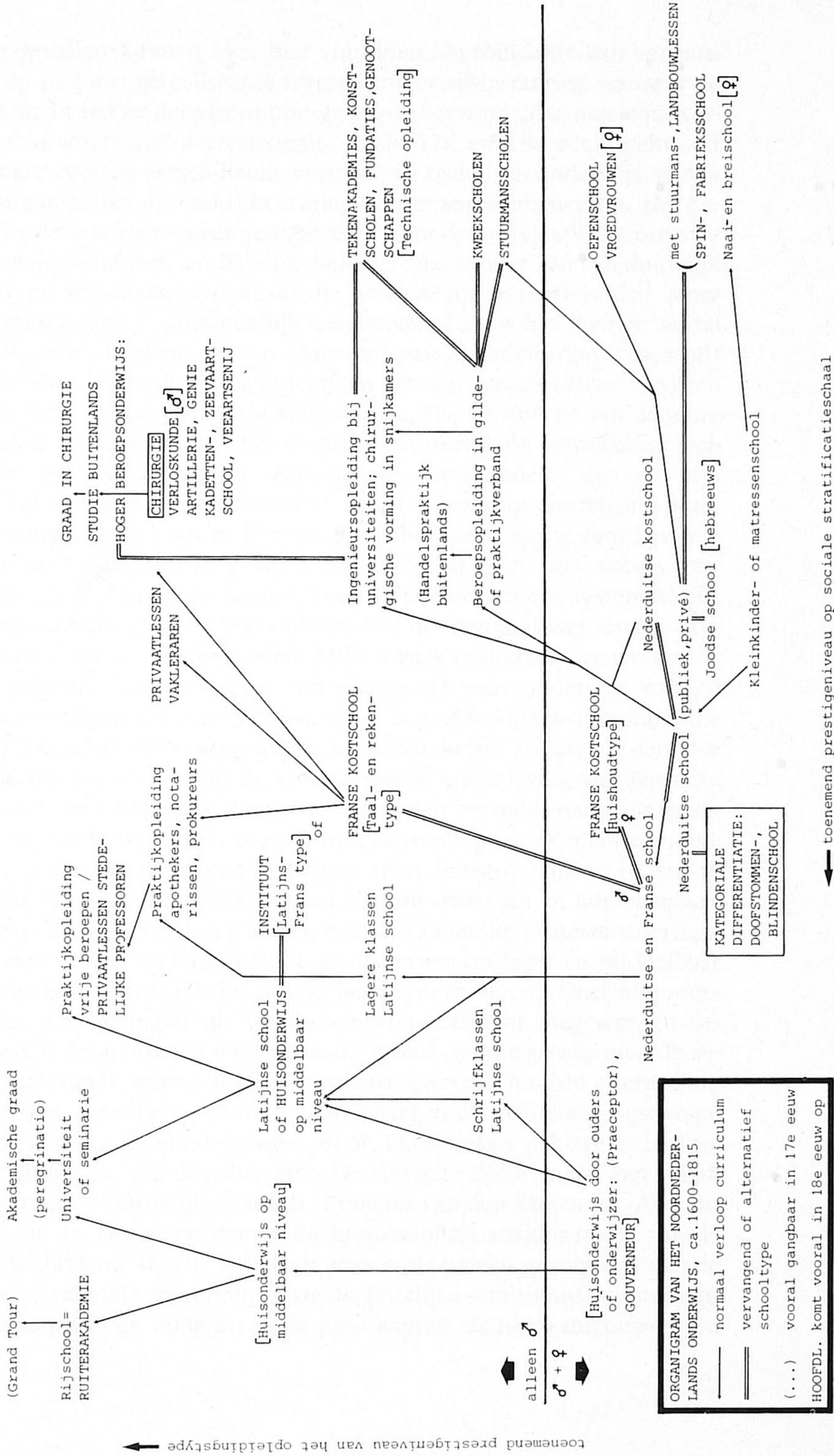
lijk moet hier worden gesteld dat op dit schema slechts maatschappelijk herkenbare onderwijsvormen zijn weergegeven die tussen ca. 1600 en 1815 in Noord-Nederland werden aangetroffen.⁸ Al wijzen talloze uitspraken van buitenlandse waarnemers erop dat de Noordnederlandse samenleving een geordend karakter droeg met een over het geheel genomen hoge institutionaliseringsgraad, zeker op het gebied van het schoolwezen,⁹ niettemin liet de formele afwezigheid van schooldwang en de (tot 1795 althans) zeldzame tussenkomst van de overheid bij de curriculumontwikkeling vooral aan de grenzen van het systeem overal ruime marges open waarin oudere of nieuw opkomende niet-institutionele onderwijsvormen en leerprocessen vrij spel hadden.

Op de eerste plaats wil ik hier wijzen op het vrijwel nog niet verkende terrein van de relatie tussen onderwijs en zelfonderricht, *autodidaxie*. Dit laatste vormt in de preïndustriële samenlevingen, waarin de instroom in het onderwijs met behulp van diverse sluisdeuren (geld, tijd, taal) min of meer bewust werd geselecteerd, meer dan een eenvoudige restpost. Zelfstudie was voor naar schatting zeker negen tiende van de bevolking de enige manier om zich na het basisonderwijs anders dan louter praktijkgericht te vormen. Is het bij gebrek aan statistisch cijfermateriaal al moeilijk een juist beeld te krijgen van de omvang van de geïnstitutionaliseerde onderwijssector, voor marginale leerprocessen geldt dit nog veel meer. Toch lijkt het me mogelijk om enkele globale trendlijnen uit te zetten. Autodidaxie in de volle zin van het woord (d.w.z. de opbouw van een volledig door zelfstudie verworven pakket kennis of vaardigheden) veronderstelt impliciet dat de autodidakt zich tevens *zelf* de habitus van het leerproces heeft eigengemaakt en die niet van bestaande voorbeelden heeft geïmiteerd. De impuls tot zelfonderricht moet m.a.w. niet door onderwijsvormen worden bemiddeld. In de vroegmoderne samenleving, die zich al door een breed geschakeerd en wijd verbreid onderwijsaanbod kenmerkte, zal dit slechts op afgelegen delen van het platteland het geval zijn geweest. Voor de Republiek, waar de van onderwijsgevenden vaak krioelende stad steeds dichtbij was, kan het dus nauwelijks gegolden hebben. Uit de beschikbare gegevens komt trouwens overduidelijk naar voren dat vanaf de provinciale schoolverordeningen van de 17e eeuw ook in praktisch elk kerkdorp permanent een openbare schoolmeester aanwezig was die gewoonlijk tevens als koster en voorzanger dienstdeed, voor een groot deel uit (semi)kerkelijke bronnen werd bezoldigd en vooral door kerkelijke opzichters werd geïnspekt.¹⁰ Autodidaxie zal in de 18e-eeuwse Republiek over het geheel genomen dan ook slechts in oneigenlijke zin of als partieel verschijnsel hebben bestaan, en wel in een geschakelde relatie met het voorhanden onderwijs of door imitatie van waargenomen leerprocessen.

ADEL

PATRICIAAT,
INTELLECTUELEN

BURGERIJ



Drie gevallen kunnen zich hier voordoen. Autodidaxie kan *vooruitlopen* op nog niet gerealiseerde formele onderwijsinstanties, wanneer de kandidaat in het onderwijsaanbod geen pakket vindt dat met zijn verlangens of interessen overeenstemt. In de 17e en 18e eeuw geldt dit met name voor de verschillende vormen van technisch onderwijs, al dan niet als aanvulling op praktijkvorming bij een ambachtsmeester. Het belang van deze sektor wordt gesuggereerd door de betrekkelijk grote aantallen technische leer- en handboeken die ons, zonder aan een duidelijk schooltype te beantwoorden, uit die periode zijn overgeleverd.¹¹ Maar die suggestie wordt onmiddellijk gerelativeerd door het geringe aantal niet-religieuze boeken die in Amsterdamse boedelinventarissen uit 1701-10 bij de minder draagkrachtigen werden aangetroffen.¹² Alleen detailonderzoek kan hier uitkomst brengen. Het prototype van de semi-autodidakt in deze zin van het woord is natuurlijk de betrekkelijk welgestelde mandemakerszoon Antoni van Leeuwenhoek, die na zijn schooltijd in Warmond en een ambtelijke (en boekhoudkundige?) praktijkvorming bij een oom in Benthuisen geheel zelfstandig voor landmeter studeerde, als hoedanig hij in 1669, 36 jaar oud, met succes examen aflegde.¹³ Dergelijke autodidakten, die zich wel een systematische vorming hebben eigengemaakt doch niet in het keurslijf van een leerproces of een denkmodel zijn geperst, blijken vaak innoverend te werken.¹⁴

Autodidaxie kan vervolgens een *alternatief* voor onderwijs vormen wanneer het bestaande onderwijsaanbod bepaalde categorieën kandidaten (of bepaalde onderwijspakketten) nadrukkelijk afwijst en derhalve tot zelfvorming dwingt. In de vroegmoderne samenleving worden deze categorieën in hoofdzaak door drie variabelen bepaald, namelijk sekse, religie en maatschappelijke status. In tegenstelling tot de meeste andere landen, waren de religieuze dissenters (met inbegrip van de Joden) in de Republiek op geen enkel niveau van de instroom in het openbare onderwijs uitgesloten. Integendeel, het aanvankelijke protestantiserings-oogmerk van het onderwijs sloot de dissenters op lager en middelbaar niveau zelfs nadrukkelijk in, terwijl het hoger onderwijs (met uitzondering van de theologie) als konfessioneel indifferent mag worden beschouwd.¹⁵ Daarentegen werd juist op grond van die gereformeerde totaliteitsaanspraak aanvankelijk wel scherp opgetreden tegen alternatieve scholen van dissenters — in het bijzonder tegen de katholieke bijscholen op lager niveau,¹⁶ minder tegen door katholieken gehouden latijnse scholen zoals die van de gebroeders De Meere te Zuidermeer, van Jakob Verhagen te Noordwijk, van dr. François van den Enden te Amsterdam.¹⁷ In de 18e eeuw neemt de konfessionele strijdbaarheid van de school beduidend af. Dit zal op de eerste plaats een gevolg zijn van de langzame, mentale gewenning aan de feitelijke multikonfessionaliteit, waardoor zowel de felheid van de predikanten als het wantrouwen van

de dissenters bedaarden. Wat het middelbaar niveau betreft kan tevens worden gewezen op de institutionalisering van het buitenlands circuit (latijnse scholen en seminaries in katholieke enklaves en omringende landen).¹⁸ Tenslotte dient het beginnend professionaliseringsproces van zowel de schoolmeesters als praeceptores in dit verband niet te worden vergeten.¹⁹ Beide beroepen kwamen gaandeweg losser te staan van de plaatselijke gemeente c.q. de stad; ze vormden voor de kandidaten steeds meer een doel op zich, geen opstapje naar het predikantsambt of een noodoplossing voor gesjeesde theologen of werkloze academici; via het advertentiewezen ontwikkelden ze een eigen arbeidsmarkt; ze begonnen *in-group*-verschijnselen te vertonen: beroepsorganisatie (schoolmeestersgilden²⁰), kategoriale endogamie, opvolging van vader op zoon (dynastievorming). Tegelijk ontstonden informele, maar korporatief gecontroleerde opleidingscircuits: voor de schoolmeesters via een praktijkopleiding (gewoonlijk als ondermeester) die in de grotere steden langzaam uitgroeide tot het kweekschoolstelsel,²¹ voor de praeceptores via het hoger onderwijs.²² Heel deze ontwikkeling wijst op een statusverhoging van beide beroepen, maar ook op een steeds zelfstandiger opstelling ten aanzien van de heersende kerk. De geruisloze sekularisering van de school via het onderwijzend personeel, voorafgaand aan de formele afschaffing van het leerstellig onderwijs bij de wet van 15 juni 1801,²³ heeft de greep van de openbare school op het totale leerlingenpotentieel ongetwijfeld vergroot en het bereik van de alternatieve sektor teruggedrongen.

Heeft de faktor religie in 18e-eeuws Noord-Nederland naar alle waarschijnlijkheid dus betrekkelijk weinig invloed uitgeoefend op de omvang van de onderwijspopulatie, heel anders stond het met de variabelen sekse en status. Wat de *sekse* betreft loopt er door het organigram een onverbiddelijke scheidslijn. Het onderwijsaanbod voor de vrouw blijft strikt beperkt tot het basisniveau: steeds lezen (gewoonlijk in ABC- en katechiseer-, soms in geschiedenisboekjes), vaak schrijven, eventueel cijferen, en natuurlijk naaien en breien (maar deze bezigheden waren vermoedelijk eerst vanaf een bepaalde leeftijd seksebepaald).²⁴ In de (Nederduitse en) Franse scholen kwamen daar dan nog Frans, geschiedenis en aardrijkskunde en de fijnere vrouwelijke handwerken bij. In vier van de 16 Franse meisjes(kost)scholen waarvoor de enquête van 1799 de vakken opgeeft, vinden we tenslotte nog een of meer sociaal hoger ingeschaalde bezigheden, namelijk tekenen, muziek, natuurkunde en Hoogduits.²⁵ Het gaat hier om dure pensionaten die een groot prestige ontleenden aan de selectie via het kostgeld en aan de opbouw van het vakkenpakket, dat des te hoger werd gewaardeerd naarmate het minder produktiegericht en meer seksebevestigend werkte (huishoudelijk werk, konversatie, etiquette, vrouwelijke want 'fijne' schone kun-

sten). In wezen verschilden deze pensionaten dan ook niet van het basisonderwijs. Ze verschaften de vrouw geen grondslag voor een economisch zelfstandige positie, maar werkten slechts socialiserend. De enige, maar steeds rudimentaire beroepsopleiding die de vrouw gegund werd, ligt in het verlengde van traditioneel seksebepaald werk (de verloskundige praktijk)²⁶ of bedoelt juist de marginalen te socialiseren (spin- en fabrieksscholen).²⁷

Wat het onderwijs in strikte zin betreft is de Verlichting dan ook be-
sluit niet vrouwvriendelijk geweest.²⁸ De reden daarvan ligt minder bij de organisatiestructuur van het onderwijs zelf dan wel bij de denkbeelden over de opvoeding van het meisje die, geruggesteund door de woon/werk-scheiding en de groeiende arbeidsdeling (die door de sociaal-economische ontwikkeling werden gestimuleerd), op een polarisering van de geslachtskenmerken gericht stonden en de vrouwelijke rollen beperkten tot die van echtgenote, huisvrouw en moeder²⁹ — een ontwikkeling die aansloot bij de herwaardering van de kindfase in de persoonlijkheidsontwikkeling: de ontdekking van jeugdland.³⁰ Dat betekent echter allerm minst dat de opvoeding van het meisje verwaarloosd zou zijn. Integendeel, juist de grote morele invloed op de ontwikkeling van de samenleving die de vrouw via die rollen (en met name door de steeds nadrukkelijker naar voren gebrachte sociale functie van het moederschap) wordt toegekend,³¹ doet de balans dan doorslaan in de richting van een sterke nadruk op de individueel- en sekse-gerichte opvoedende aspecten van het onderwijs ten nadele van de meer sociaal gerichte vakinhoudelijke. Het onderwijs voor meisjes wordt tot opvoedend onderwijs: de beheersing (economie) van lichaam en affekt wordt belangrijker dan die van het verstand. Vandaar de mode van de goevernantes en de kleine kostscholen: twee het meisje in haar totaliteit inkapselende formules die een geïndividualiseerde, op morele persoonlijkheidsontwikkeling gerichte opvoeding garanderen.³²

Voor haar verstandelijke ontwikkeling kon de vrouw na het basisonderwijs nauwelijks meer op school terecht. Dat betekent natuurlijk allerm minst dat er geen ontwikkelde vrouwen waren. Anna-Maria van Schurman³³ in de 17e, de adellijke Belle van Zuylen³⁴ en de burgerlijke dames Wolff en Deken³⁵ in de 18e eeuw zijn de beroemdste bewijzen van het tegendeel. En van hoeveel meer vrouwen vernemen we soms niet als terloops dat ze zich hartstochtelijk voor natuurkunde, astronomie, geschiedenis of letteren interesseerden! Het leerproces volgde (ná in huis of eventueel kollektief genoten basisondericht) in die gevallen echter niet het school-, maar het socialisatiecircuit. Het vond plaats op terreinen van het maatschappelijk leven die wij thans tot de volwassenedukatie zouden rekenen: salons (in de brede zin van het woord),³⁶ damesgenootschappen (zoals dat voor natuurkunde te Middelburg

o.l.v. ds. Ballot),³⁷ leesgezelschappen en andere vormen van sociabiliteit, vermengd met zelfstudie in een voor elke vrouw verschillende verhouding, waarbij we ook het thuis meeleren met schoolgaande broers niet mogen vergeten. Vermoedelijk kon dit permanente leerproces niet zelden steunen op met name op kostschool verkregen impulsen, terwijl het zijn ook voor ons nog levensnabije dimensie (bv. in het werk van Wolff en Deken) juist aan dat socialisatiecircuit ontleende, in tegenstelling tot veel thans onverteerbaar geworden geleerde mannenvertogen. Ds. Martinet vond in Zutphen in 1778 niet minder dan 38 jongedames tegelijk (ongeveer 5% van de leeftijdsgroep tussen 15 en 24 jaar) die zijn privé-kursus proefondervindelijke natuurkunde verslonden.³⁸ Op het titelblad van zijn beroemde *Katechismus der natuur* (1777) liet hij dan ook een voorname dame afbeelden die vanaf een Zutphense waltoren met een teleskoop de hemel bespiedt. Heel deze semi-autodidaktische sektor, waar we vooral in korrespondenties zo vaak een glimp van ontwaren, is nog grotendeels ononderzocht. Weliswaar leidde dit alles voorlopig slechts tot individuele promotie van de betrokken vrouwen, niet tot kollektieve emancipatie. Maar juist vanwege de groeiende rol van de vrouw bij de opvoeding zou zo'n onderzoek van het grootste belang zijn voor een juist zicht op de inhoudelijke aspecten en dimensies van de opvoeding en dus op de genese van latere kollektieve ontwikkelingen.

De noodzaak van nader onderzoek geldt al eveneens voor de derde variabele die de omvang van de door het bestaande onderwijs buitengesloten sektor bepaalt, nl. de *maatschappelijke status*. We weten nog bijzonder weinig van de precieze omtrekken en de ontwikkeling van de maatschappelijke categorieën die de verschillende schooltypen bezochten, en nog minder van de motivaties van hun keuzen.³⁹ Het organigram geeft de geleiding aan zoals die in hoofdzaak uit kwalitatieve bronnen naar voren komt.⁴⁰ Zulke bronnen begrenzen de betrokken groeperingen meestal wel naar boven, maar niet naar beneden. We tasten dan ook voor een groot deel in het duister over de evolutie van het lager en middelbaar huisonderwijs aan de top van de samenleving, en over de sociale benedengrens van het lager onderwijs aan de basis ervan. Ik kom daar straks nog op terug. Bovendien doen dergelijke summiere uitspraken van tijdgenoten, vaak gestereotypeerd, door wensdromen gemodeleerd of van een verkapte apologetiek voorzien,⁴¹ geen recht aan meer subtiële verschuivingen in het stelsel, zoals de opkomst in de 18e eeuw, naast de al oudere Franse (kost)school, van het Latijns-Franse *instituut* — een gemengd, aan een kleine, maar niet per definitie hooggeplaatste groep voorbehouden schooltype dat de bestaande structuur doorbrak en daarom een zeer aandachtige bestudering zou verdienen.⁴² Niet voor niets vinden we dit type terug in de gekombineerde Latijnse en Franse school van het *industriestadje* Almelo en later in Van den Ende's ver-

gelijkbare Haarlemse experiment.⁴³ Soortgelijke verschuivingen vallen eveneens vast te stellen bij de nog rudimentaire technische en beroepsopleidingen.⁴⁴ Alleen een prosopografische benadering in samenspel met een nauwkeurige analyse van de op elk onderwijsniveau geboden stof (c.q. van het opvoedingspatroon) kan hier wat meer zekerheid bieden over onderwijsvraag en -aanbod.

Biografisch onderzoek (met name door bestudering van een duidelijk omgrensde maatschappelijke groepering) lijkt mij ook de enig mogelijke weg om greep te krijgen op de leerprocessen waarlangs de pas laat door het geïnstitutionaliseerd onderwijs geraakte maatschappelijke sectoren hun beroepskwalifikatie en cultuur verwierven. Bijvoorbeeld de ingenieurs.⁴⁵ Maar ook de nieuwe, niet-patricische burgerij die ver van het Latijnse circuit staat, doch op latere leeftijd toch vaak een ontwikkeling bezit die het niveau van een simpele Franse school verre lijkt te overstijgen. Hoe kwam ze aan die kennis? We raken hier het derde domein van de autodidaxie. Behalve als innoverend voorloopster of emanciperend alternatief kan ze ook een *aanvullende* rol spelen. Dat gebeurt wanneer de school weliswaar op adekwate wijze een basispakket verzorgt dat voldoende is voor intrede in het maatschappelijk beroepsleven, maar niet genoeg handreiking biedt voor uitbouw van die culturele bagage in functie van de zich ontwikkelende maatschappelijke interessesferen. Zo wordt in de 18e eeuw met name op het in de Franse scholen gegeven natuurkunde-onderwijs voortgebouwd door een leger van 'liefhebbers' (dilettanten), die in huiselijke kring of in genootschapsverband diskussiëren, proeven doen of theorieën ontwikkelen op natuurwetenschappelijk en technisch gebied.⁴⁶ Hun kennis verkregen ze ongetwijfeld voor een deel via persoonlijke lektuur, met name van vulgarisatoren als Gellert, Pluche, Nollet, en van eigen bodem Nieuwentijt, Sepp, Nozeman en Martinet.⁴⁷ Ook het verschijnsel van de klassificerende verzamelaar, die zijn kabinet ter instructie van vrienden en gelijkgezinden openstelt, past in dit perspectief.⁴⁸

Naast deze semi-autodidaktische, semi-mutuele vormen van onderricht, die de meestal stedelijke pendant vormen van de verspreiding van de Volksaufklärung via populariserende landbouwliteratuur op het platteland,⁴⁹ zou ik hier nog willen wijzen op een andere, totnutoe enigszins verwaarloosde, maar echt 18e-eeuwse weg van kennisoverdracht. Deze was niet alleen typerend voor de overgangsfase waarin het onderwijsstelsel zich bevond, maar sloot ook goed aan bij het groeiend geloof in de individuele onderwijsrelatie als waarborg voor een moreel hoogstaande persoonlijkheidsvorming. Ik bedoel de privaattlessen, lezingen en kursussen die buiten ambtsverband werden gegeven door geleerden op doorreis, door academische hoogleraren aan niet-akademische studenten (bv. chirurgijns), door predikanten, artsen en juristen al

of niet voorzien van een door de magistraat verleende individuele hoogleraarstitel, door stedelijke praelectoren, door privé-docenten (met name in de wis-, natuur- en aardrijkskunde), door allerlei minder sedentaire deskundigen in niet schoolsgewijs onderwezen vakken (kunstambachten, talen, lichaamsoefening, enz.). Zo kon men rond de eeuwwisseling in de stad Zutphen, buiten de Latijnse en Franse scholen en het technisch onderwijs aan de artillerie- en genieschool, lessen volgen in het burgerlijk recht bij de conrector, in de natuurkunde bij predikant Martinet, in de wiskunde onder oud-kapitein Woestenduyn van 't Nut, in de scheikunde bij apotheker Van Beek, en vanaf 1805 in de veeartsenij bij veearts Schultze, nog afgezien van wat enkele genootschappen of kringen en ambulante meesters boden.⁵⁰

Naast de zelfstudie bestaat er nog een tweede niet-institutioneel vormingsdomein dat grotendeels ongrijpbaar blijft, namelijk heel de hierboven reeds genoemde sektor van door de ouders zelf of op hun initiatief door huispersoneel verzorgde opvoeding. Over de algemene trends in de 18e-eeuwse opvoeding hoeft hier niet uitvoerig te worden uitgeweid.⁵¹ Ik wees al op de belangrijkste: de herwaardering van de kindfase en de schepping van jeugdland, met als dubbel effect enerzijds afstandsvergroting tussen ouderen en jongeren, en maatschappelijk isolement van de jeugd, anderzijds groeiende belangstelling van ouders en overheid voor en inmenging in de opvoeding van het nu als anders en dus 'vormbaar' gepercipieerde kind. Rationalisering (in Locke's lijn) en moralisering (kernwaarde van de overgangsfase van christenheid naar sekuliere samenleving) vloeien daarbij samen om langs beide lijnen de stelregel *kennis is deugd* te verwerkelijken. De herwaardering van het kind en zijn individualiteit gaat echter niet zover dat de opvoeding van de eigen waarde en de eigen natuur van het kind vertrekt (zoals Rousseau, hier betrekkelijk weinig van invloed, voorstond), of dat de interne normen van de leeftijdsklasse tot uitgangspunt worden genomen. Bij het nieuwe ontwikkelingsprofiel van het kind blijft de norm die van de deftige burgerij — de motor van de sociaal-ekonomische ontwikkeling van dat tijdvak. De opvoeder is een spreekbuis van het burgerlijk gemenebest. Dat de stimulans tot vernieuwing van het onderwijs door integratie van het moraliserend opvoedingselement, bijvoorbeeld bij de initiatieven die het Nut vanaf 1784 ontplooiden,⁵² uitging van dezelfde konfessioneel-marginale sectoren die, al even marginaal in de politieke orde, daarentegen een steeds centraler plaats innamen in de ekonomie (dopersen, luthersen, enz.), is ongetwijfeld geen toeval. De opvoedingsvernieuwing hing organisch samen met een zich herstrukturierend arbeidsethos.⁵³

Dat burgerlijk beschavingsoffensief gold niet alleen de burgerij zelf. Moralisering van bovenaf in een gelaagde samenleving betekent bevoogding, normalisering in de zin van het opleggen van eenheidsnormen door de dominante cultuur. Onder de drang van het armoedeprobleem en het nieuwe arbeidsethos worden de burgerlijke morele waarden via een polijstingsproces, dat het kerngezin als drijfriem gebruikt, ook aan de lagere en met name aan de allerlaagste klassen opgelegd.⁵⁴ Werk- en leerdwang moeten er tezamen voor zorgen dat de grote scharen werkloze, bedeelde armen nuttige leden van de maatschappij worden die hun plaats weten. Maar ook zonder werkdwang geldt dat voor de overige lagen van de samenleving. De Volksaufklärung wil arbeiders, ambachtslieden en boeren via kennis tot beschaving brengen en opvoeden tot welbegrepen burgerdeugd, d.w.z. blijmoedige aanvaarding van en actief werk in de samenleving zoals ze feitelijk gelaagd is, maar met het oog op morele verbetering. In dat opzicht loopt er van de Spectators via de prijsvragen van de talrijke genootschappen naar het Nut een duidelijke lijn.⁵⁵ En het is veelzeggend dat de meestbeantwoorde prijsvraag van de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen de vraag stelde: 'Hoe moet men het Verstand en het Hart van het Kind bestieren, om het te eeniger tyd een nuttig en gelukkig mensch te doen worden?' (1763).⁵⁶ Een veertigtal respondenten, waaronder minstens één vrouw, zagen in die suggestieve begrippenschakeling aanleiding om hun verlangens uitvoerig te verwoorden. Al deze denkers, critici en vernieuwers liggen, ondanks onvermijdelijke vormverschillen, op dezelfde golflengte. Inhoudelijk vormt de 18e eeuw in dit opzicht dan ook een eenheid doordat het besef groeit dat het geluk van het kind, alsmede het positief belang dat de samenleving heeft bij orde en rust in al haar lagen, alleen kunnen worden bereikt door actieve zedelijke vorming en dat de religie daarbij wel als bondgenoot kan optreden, maar niet volstaat. Ook de andere opvoedingsbemiddelaars (ouders, samenleving, overheid) hebben een eigen verantwoordelijkheid.

Konkreet krijgt deze tendens vooral gestalte in een dubbele centrifugale ontwikkeling binnen het 18e-eeuwse onderwijs, die in het voetspoor ligt van de spectatoriale kritiek op het schoolwezen. Aan de ene kant bespeuren we de neiging om zowel opvoeding als onderwijs binnenshuis te houden omdat de ouders per definitie zoniet de beste, dan toch de eerstaangewezen opvoeders en, mits zichzelf van hun taak bewust, de beste waarborgen voor het morele peil ervan zijn. De *Instructions d'un père à son fils* (1774) van de Haags-Utrechtse gedeputeerde De Perponcher vormen het duidelijkste voorbeeld van deze stroming: voor hem moet opvoeding thuis de regel zijn en de school een uitzondering.⁵⁷ Maar De Perponcher, een edelman, stond in zoverre nog tezeer binnen de traditie van de humanistische pedagogie dat hij als vanzelf

het *vaderschap* aanwees als de opvoedingsverantwoordelijke instantie, terwijl burgerlijke auteurs als Wolff en Deken op datzelfde ogenblik al veel meer aandacht vragen voor de opvoedende rol van de *moeder* en ook het meisje als opvoedingsobject duidelijker voor het voetlicht stellen omdat het een eigen, seksebepaalde sociale rol te vervullen krijgt.

Anderzijds wordt het leermeesterschap ook binnen het gezin vaak weer op specialisten van opvoeding en onderwijs afgewenteld, in de vorm van huispersoneel.⁵⁸ Ook hier is het weer bijzonder moeilijk om een orde van grootte aan te geven — tenzij dan in het negatieve, want gezien de kosten kunnen niet meer dan enkele procenten van de bevolking hiervoor in aanmerking zijn gekomen. Nog moeilijker is het hier een trendlijn uit te zetten. 'Il y a peu de précepteurs ou gouverneurs,' noteert Diderot in 1773/4, maar hij kopieert daarbij de *Lettres hollandaises* van Aubert de La Chesnaye uit 1750.⁵⁹ Al waren er wellicht betrekkelijk weinig huisonderwijzers in vergelijking met het buitenland — een feit dat hetzij op een grotere affektieve relatie tussen ouders en kinderen, hetzij op een breder uitbouw van het schoolwezen kan wijzen —, zeldzaam waren ze allerm minst. Op grond van een aantal empirisch verzamelde gegevens komt het mij voor dat ook hier van de 17e op de 18e eeuw een wezenlijke funktieverandering optreedt, zonder dat overigens van een rechtlijnige ontwikkeling mag worden gesproken. De 17e-eeuwse huisonderwijzer lijkt ten onzent gewoonlijk een jonge Noord-Nederlander te zijn geweest op doortocht naar een intellectueel beroep. Het huisonderwijs zelf bleef beperkt tot de leidende kringen (adel en patriciaat, de elite van de dissenters), maar bestreek daar vrijwel heel de onderwijscyklus tot en met de akademie, waar de huisonderwijzer repetitor van zijn pupil werd en tegelijk zelf verder studeerde. Johan Dedel, huisonderwijzer van Constantijn Huygens sr., werd raadsheer aan het hof;⁶⁰ Henricus Reneri, in dienst bij Adriaen Paauw, werd hoogleraar wijsbegeerte. Niet weinig predikanten vulden hun werkloze jaren in afwachting van een eerste beroeping met het geven van huisonderwijs. Academici zonder emplooi verhuurden zich dus om financiële redenen voor individuele kennisoverdracht — geen luxe als men het peil van veel basisonderwijs in aanmerking neemt. Het maatschappelijk aanzien van de cliëntèle waarborgde hun eigen prestige en bleef niet zonder invloed op hun carrière.

Vanaf het eind van de 17e eeuw verandert het beeld. Zonder geheel te verdwijnen (denken we bv. maar aan Van Effen), worden de Noord-nederlandse huisonderwijzers dan niettemin overspoeld door vlagen buitenlandse konkurrenten, een meer vlottende bevolkingskategorie van in hoofdzaak niet-academici, vaak vluchtelingen en niet zelden avonturiers:⁶¹ Fransen, Zwitsers en Duitsers die aan hun herkomst eigenmachtig een beroepskwalifikatie ontleenden als opvoeders tot een andere,

fijnere, betere levensstijl, niet zozeer tot geleerdheid. Vandaar een nieuwe cliëntèle: niet-patricische en niet-akademische burgermilieus die hun kinderen tot het niveau van de maatschappelijke elite opgetrokken wilden zien. Niet de kennisoverdracht, maar de socialisering staat hier centraal. Biografieën en gezinsgeschiedenissen laten vaak dan ook een combinatie van opvoeding door de ouders, huisonderwijs en schoolgang zien. De rolverandering komt tot uiting in de nieuwe term 'goeverneur' ('goevernante'), meer op edukatie en waardenoverdracht, minder op kennis gericht. Die goeverneur deelt intiemer de levensomstandigheden van zijn pupillen dan de huisonderwijzer oude stijl. Onder druk van de moralisering van de opvoedingsrelatie brengt dit op zijn beurt weer problemen mee. In hun afkeer van de verfransing van de elite die verantwoordelijk wordt gesteld voor de verslapping van de natie en haar zedelijke achteruitgang, keren de preutse Spectators zich tegen de Franse goeverneurs en goevernantes die de jeugd bederven. Het internaat, met zijn kollektief kontrolemechanisme, profiteert daar uiteindelijk van. Dat is het spanningsveld waarin het huisonderwijs zich ontwikkelt, met een aan het eind van de 18e eeuw vermoedelijk afnemende frequentie. Verder onderzoek in advertenties, familiearchieven en belastingkohieren zal die stelling moeten onderbouwen.⁶²

De rafelrand aan de benedengrens van het schoolstelsel en de verscheidenheid aan vormen van basisonderwijs bemoeilijken het zicht op de werkelijke betekenis ervan voor de bevolking. Hoevelen werden er uiteindelijk door geraakt? Wat was de feitelijke *output* van het basisleerproces in de samenleving? Als we afzien van het thans onmeetbaar geworden socialisatieaspect, bestond het basisonderwijs in hoofdzaak uit lezen, schrijven en rekenen, soms aangevuld met enige meer beroepsgerichte vorming zoals de beginselen van de wis- en de zeevaartkunde. Slechts één van deze elementen heeft op meer systematische wijze sporen in de archieven nagelaten: een test op de schrijfkapaciteiten van de bevolking is mogelijk door meting van haar alfabetiseringsgraad. Ik ga hier voorbij aan de in het van scholen wel voorziene Nederland betrekkelijk zinloze vraag of schrijven naast de school ook wel in gezinsverband werd aangeleerd. Dat gold zeker voor de hogere sociale categorieën, maar voor de lagere was de toenmalige schrijftechniek (slijpen van de veer, houding van hand en lichaam, mengen van inkt, e.d.) zonder hulp van buitenaf ongetwijfeld te moeilijk. Het is verstandiger de verschillende vormen van basisonderwijs hier als een eenheid te beschouwen.

Samen met overig luthers en kalvinistisch Noord-Europa behoort de Republiek tot de gebieden die traditioneel bekend stonden om een relatief hoge alfabetiseringsgraad.⁶³ Werkelijk harde gegevens daarover zijn niet voorhanden, maar de convergentie van aanwijzingen (indruk-

ken van tijdgenoten, dichtheid van het schoolnetwerk, niveau van de leeskultuur, kwantitatieve steekproeven) is zodanig dat die uitspraak in haar algemeenheid gerechtvaardigd lijkt. Het ontbreken van quasi-evidente statistisch verwerkbare bronnen, zoals systematisch ondertekende huwelijksakten,⁶⁴ heeft de Noordnederlandse historici behoed voor de overijlde gevolgtrekkingen over de alfabetiseringsgraad waar men thans in de meeste landen (en zelfs in een met Noord-Nederland vergelijkbaar gebied als Schotland) weer van terugkomt. Schrijven en lezen hoeven met name in de lagere volksklassen allerm minst samen te gaan en werden door de kerken ook zelden tezamen bevorderd. Een handtekening impliceert bovendien nog niet zonder meer maatschappelijke schrijfvaardigheid; zo kan het groeiend prestige van de handtekening in het steeds meer op promotie van individualiteit gerichte Verlichtingstijdvak het aanleren van de signatuur hebben losgemaakt van het schrijfproces en bv. reeds naar de matressenschool⁶⁵ hebben verplaatst, voorafgaand aan het eigenlijke basisonderwijs. Tenslotte groeit thans de overtuiging dat alfabetisering zonder levenslang aanhoudende stimulansen verloren kan gaan; zowel lezen als schrijven kunnen weer worden verleerd, ook al blijft men tot ondertekening in staat. Een orale, memoriserende of op voorleeskultuur gerichte samenleving heeft in dit opzicht andere behoeften dan de bureaukratische. Juist de in de 18e eeuw optredende verschuivingen op dit gebied zouden, vooral op het ons nog grotendeels ontsnappende platteland, voor een mutatie in de alfabetiseringsvraag kunnen hebben gezorgd waarop de Volksaufklärung inspeelde. Het contrast tussen de geringe percentages ondertekenaars van 17e-eeuwse dorpspetities en de veel hogere scores aan het begin van de 19e maakt deze stelling aannemelijk. De vooruitgang van de alfabetisering gaat dan gelijk op met de stroomlijning van het schoolstelsel ten plattelande.

Enige zekerheid krijgen we pas aan het eind van de 18e eeuw. In haar dissertatie over het plattelandsonderwijs in de provincie Utrecht heeft mevr. De Booy voornamelijk langs retrospectieve weg (nl. door uitsplitsing van de geboortegeneraties uit het 19e-eeuwse materiaal) een driedovoudige gevolgtrekking weten te maken, die mij aan geen twijfel onderhevig lijkt te zijn.⁶⁶ Op de eerste plaats was lezen voor de kalvinistische woordreligie belangrijker en vermoedelijk ook veel wijder verspreid dan schrijven⁶⁷ — die passieve alfabetisatie (lezen alleen) heeft in een standenmaatschappij het grootste nuttigheidseffekt omdat ze weliswaar bureaukratisering en op modernisering gerichte leerprocessen mogelijk maakt, maar tegelijk de eigen inbreng en dus de emancipatie van de lagere strata beperkt houdt. De doorbraak van de schrijfkultuur betekent in dit opzicht méér dan een louter kulturele ontwikkeling. Ten tweede scoren binnen de groep van de actief gealfabetiseerden (de ondertekenaars, bij konventie) de protestanten steeds beduidend beter dan de

katholieken en in vrijwel alle sociale groeperingen de mannen aanzienlijk hoger dan de vrouwen. Naast de kulturele funktie van bepaalde religieuze paradigma's komen hier aspecten van seksebepaalde rolverdeling naar voren, waarvan de evolutie nader zou moeten worden onderzocht. Tenslotte blijken er ook op een klein grondgebied als het Sticht niet onaanzienlijke regionale verschillen te bestaan die als faseverschillen in de ontwikkelingsgraad mogen worden geïnterpreteerd: in het aan Holland grenzend gebied was vrijwel een consensus bereikt over de maatschappelijke noodzaak van het kunnen lezen en schrijven – beide vaardigheden behoren daar al tot de standaarduitrusting van mens en burger. Daarmee is een eerste voorwaarde vervuld voor de algemene invoering van het schoolmodel in de 19e eeuw, nl. het besef van de wenselijkheid van een op schriftelijke standaardisatie steunend model van kennisoverdracht. Overigens wijzen deze konklusies opnieuw op de grote regionale en sociale verscheidenheid van de Republiek, waar elke simplificatie uit den boze is.

Aan het eindpunt van onze periode, rond 1815, kan globaal drievierde van de mannen en drievijfde van de vrouwen zijn of haar handtekening zetten,⁶⁸ oftewel tweederde van de bevolking. Konkreet betekent dit dat zeker éénderde (en mogelijk zelfs de helft van de onderste laag) aan school en huisonderwijs ontsnapte. Naast verschillen naar godsdienst, plaats en provincie vertonen de cijfers bovendien een sterk zonaal karakter: de drie Noordelijke provincies liggen met Noord-Holland duidelijk aan de kop, de Zuidelijke ver onderaan. Tenslotte mogen we ons afvragen of de uitkomst van het alfabetiseringsproces per sociale groepering niet verschillend is geweest. De stijgende groepen kunnen zijn gestimuleerd tot een actieve alfabetisering die, waar nodig, emanciperend zal hebben gewerkt; voor de dalende, stagnerende of immobiele groepen (arbeiders, stedelijk proletariaat, kleine boeren) kan het gebrek aan wat we met P. Bourdieu kultureel beginkapitaal zouden willen noemen de alfabetisering feitelijk passief hebben gehouden en het intellectueel rendement van de school vrijwel nihil. Maar werd er door de stichtende instanties (kerk, overheid, ondernemers) eigenlijk wel iets anders van de school gevraagd dan het aanleren van een basismoraal, een habitus van discipline en net genoeg vaardigheden om een onberispelijk lid van de bij geboorte toebedeelde stand of klasse te kunnen zijn? En in tegenstelling tot wat vaak (op grond van recente ontwikkelingen?) wordt verondersteld, had de beginnende industrialisatie geen aanwijsbaar belang bij een *massale* verhoging van het alfabetiserings- of onderwijspeil. Weliswaar deden verlichte ondernemers het percentage geschoolden in de steden toenemen door de oprichting van fabrieks- of industriescholen,⁶⁹ maar die mengvormen van arbeid en leerproces be-

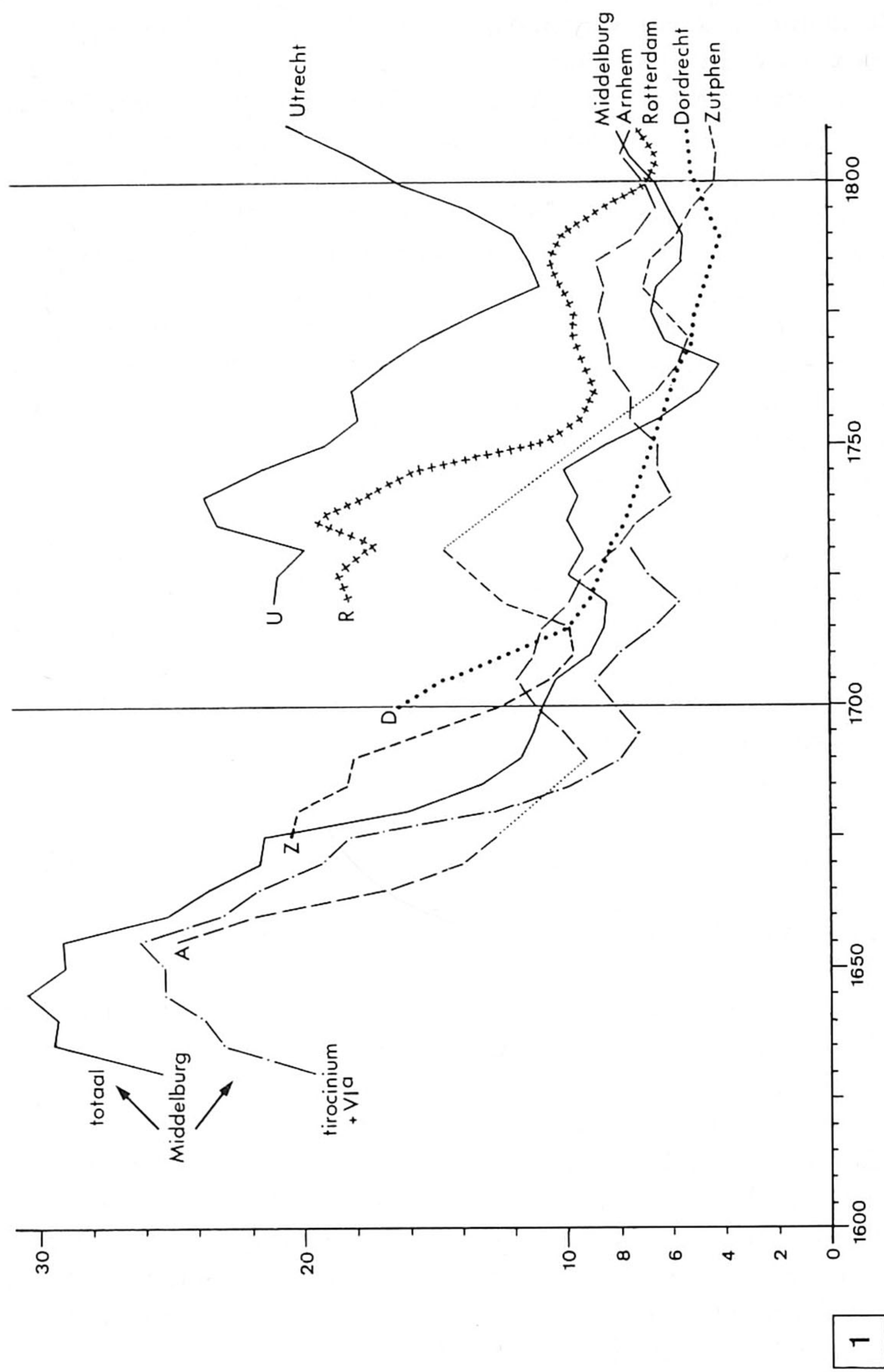
doelden veeleer de arbeidzaamheid, discipline en efficiency te waarborgen dan de technische kwalifikatie te verbeteren.

Een bevolkingsgroep die het belang van voortgezette scholing wel degelijk aanvoelde, was die van de zelfstandige of ambtelijke beoefenaars van de techniek, de natuurwetenschappen en de toegepaste geneeskunde: ingenieurs, landmeters, architecten, chirurgijns, kortom heel de kring van beroepen die lange tijd om statusredenen buiten de academische wereld was gehouden,⁷⁰ maar waarvan het kwalifikatieniveau zowel uit maatschappelijk als uit technisch-inhoudelijk oogpunt zo snel steeg dat de gangbare gilde- of praktijkopleidingen geleidelijk aan via schoolvorming naar verwetenschappelijking tenderden. Het stramien is stereotiep: op een gegeven moment doet zich onvrede gelden met het bestaande opleidingssysteem, dat kwalitatief achteruit zou gaan (lees: relatief achterbleef bij een stijgend eisenpakket), waarna de oplossing gezocht wordt in institutionalisering van het onderwijs, in controleerbare standaardisering en gerichte ontwikkeling ervan via scholen. De opkomst van dit alternatieve, met de academische wereld concurrerende scholencircuit is wellicht hét grote onderwijsfeit van de 18e eeuw.⁷¹ Ze betekent een complete zwenking van het schoolsysteem. Het 17e-eeuwse onderwijs was, zoals het organigram laat zien, trapsgewijs opgebouwd en elitegericht: het maatschappelijk prestige van het schooltype beantwoordde aan dat van de doelgroep. De statusgroep van de *literati*, de intellektuelen, monopoliseerde het voortgezet en hoger onderwijs — het Latijn was zowel initiatietaal als totem van die groep. Het onderwijsstelsel zelf was, in de terminologie van F. Ringer, *progressive* van aard.⁷² De uitbouw in de 18e eeuw van een daarvan onafhankelijke categorie van onderwijsvormen die als gemeenschappelijk kenmerk hebben dat ze zich tot lagere, zij het specifieke maatschappelijke groeperingen richten (middenstand, kleine burgerij) en dat ze op niet-akademische gebieden beroepsgericht onderwijs geven dat tot professionalisering van de betreffende beroepen leidt, maakt het stelsel tot een *segmented system*: naast de oude, zowel naar herkomst en opleidingstype als naar carrièreperspektieven hecht aaneengesloten academische elite komt een nieuwe, even scherp omlijnde sektor van (langs andere wegen) hogergeschoolden te staan die weldra op allerlei maatschappelijke terreinen concurrerend gaat optreden en met name een stuk politieke macht claimt.⁷³

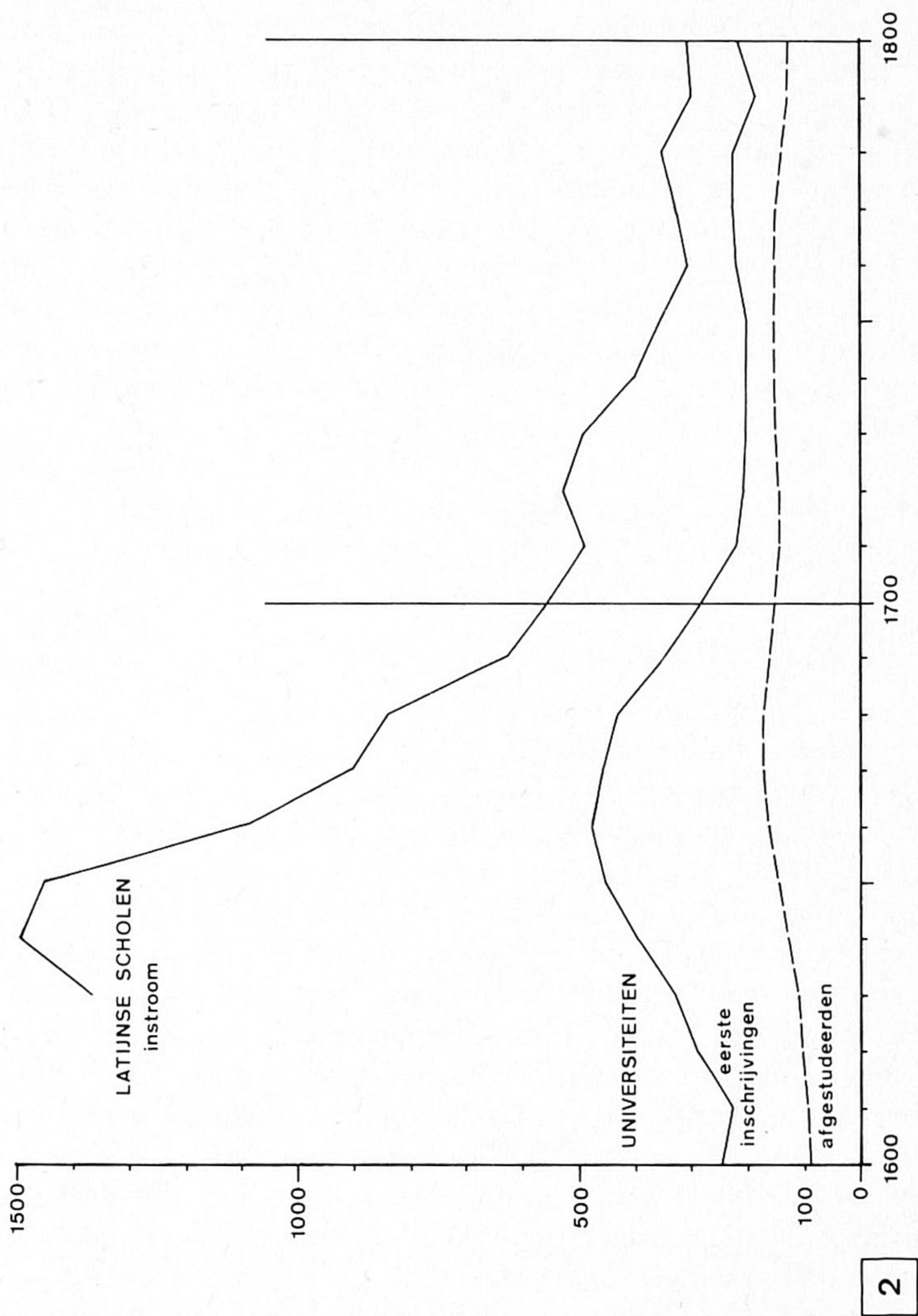
Die ontwikkeling was mogelijk geworden door een fundamentele verschuiving tussen de socialiseringsinstanties die de elite legitimeren. Dergelijke instanties regelen de toegang tot afzonderlijke sociale groeperingen door een als minimumvereiste gesteld cultureel peil te verwirkelijken, metterdaad een bepaalde gedragsnorm op te leggen en de groep door symbolische vaardigheden (die een concreet nuttigheids-

effekt overigens niet uitsluiten) herkenbaar te maken. De hiërarchie van onderwijsinstellingen, met haar opklimmende vereisten, legitimeert aldus de sociale hiërarchie, welke op haar beurt de gang naar een bepaald school- en onderwijstype als symbolisch voor het toebehoren voor een bepaalde stand of klasse beschouwt. Die elite-legitimerende socialiseringsinstantie werd aan het begin van de 17e eeuw gevormd door het Latijnse onderwijs, dat voor de elite zowel het minimaal te bereiken niveau als de begrenzing naar onderen aangaf.⁷⁴ Het is echter bekend dat het eind van de 17e en vooral de 18e eeuw weerklinken van jammerklachten over de neergang van het Latijnse onderwijs. Naar mijn gevoel moeten die klachten niet worden betrokken op het kwalifikatieniveau van de leerkrachten, maar veeleer op een groeiend besef van de onaangepastheid van het Latijnse onderwijstype dat sinds de normalisering ervan aan het eind van de 16e eeuw structureel niet was veranderd, ondanks de sociale stroomversnelling waarin de preïndustriële samenleving was geraakt. Het is mogelijk de krisis van het Latijnse onderwijs nauwkeuriger te determineren, aan de hand van cijfers over de aantrekkingskracht van de Latijnse scholen, zoals die aan de door de rectoren bijgehouden leerlingenregisters te ontlelen zijn. Daartoe heb ik zes over een langere periode bewaard gebleven registers op kurven uitgezet (*grafiek 1*).⁷⁵ Opvallend is dat de trend van de kurven in alle gevallen identiek is, zij het met enig faseverschil op grond van de plaatselijke situatie en de werfkracht van individuele praeceptores. Overall vindt een scherpe daling van het aantal nieuwe leerlingen plaats, die in geen enkel geval tot een gelijkwaardige terugval van de bevolking (en dus van de omvang van de leeftijdsgroep) kan worden herleid. Zo liep het aantal nieuwe leerlingen in tirocinium en VI^a te Middelburg (d.w.z. zij die uit stad en omgeving kwamen en heel hun curriculum op die school volbrachten) met driekwart terug, terwijl het geboortecijfer tegelijkertijd slechts met één derde verminderde.⁷⁶ De bevolking van Rotterdam was rond 1800 zelfs zeker zo talrijk als een eeuw tevoren,⁷⁷ zodat daar overduidelijk sprake is van een absolute én relatieve vermindering van de belangstelling voor de Latijnse school. Wel zal in de 19e eeuw een zeker herstel intreden dat reeds op de Utrechtse curve te zien valt en in Middelburg wordt aangekondigd door een groeiend aantal nieuwe geslachtsnamen op de lijst,⁷⁸ maar dat valt verder buiten ons bestek.

Grafiek 2 extrapoleert deze ontwikkeling voor heel Noord-Nederland boven de rivieren op basis van het aandeel van de zes betrokken Latijnse scholen in het totale aantal leerlingen in 1811 – het eerste nauwkeurige cijfer waarover we beschikken.⁷⁹ Weliswaar dient rekening te worden gehouden met versluierende factoren, zoals de schoolgang van katholieken over de landsgrenzen, Latijns onderwijs door predikanten en huisonderwijzers, en de opkomst van de Latijns-Franse instituten (13%



NIEUW INGESCHREVEN LEERLINGEN AAN LATIJNSE SCHOLEN
(vijfjaarlijkse voortschrijdende gemiddelden)



JAARLIJKE IN- EN UITSTROOM LATIJNSE ONDERWIJSTYPEN

van de Latijnse cliëntèle in 1811), maar de eerste twee factoren werkten ook reeds in de 17e eeuw, terwijl intussen verschillende Latijnse schooltjes in kleinere steden en op het platteland juist werden opgeheven of — en daar ligt het breekpunt — omgezet in Franse scholen.⁸⁰ Daarnaast is op de grafiek de globale *in-* en *output* van het andere Latijnse onderwijstype, de universiteit, aangegeven. Enerzijds de instroom, d.w.z. het gemiddeld aantal nieuwe studenten per jaar. Omdat de alba studiosorum vanwege de leemten ervan, de overtalrijke dubbelinschrijvingen,⁸¹ de soms grote aantallen buitenlanders en de vele niet-studenten die erin voorkomen, zonder ingrijpende bewerking niet goed bruikbaar zijn om een totaalbeeld te krijgen, geef ik hier een berede- neerde curve, afgeleid uit de verhouding tussen het aantal promoties en het werkelijk aantal studenten zoals bekend voor enkele deelpopu- laties.⁸² Als uitstroom uit de universiteiten is gekozen voor het aantal afgestudeerden, dat aangeeft in hoeverre het onderwijstype het ver- wachtingspatroon van de studenten weet te verwerkelijken. De curve van de afgestudeerden is samengesteld uit het aantal gepromoveerden in wijsbegeerte, rechten en medicijnen en het aantal nieuwe predikan- ten.⁸³ De langs deze weg verkregen kurven zijn tendentieel, ze geven trends aan, geen nauwkeurige cijfers. Al kan nader onderzoek dus bij- stelling nodig maken, over de globale trend bestaat m.i. echter geen enkele twijfel.

Het is op de eerste plaats opvallend dat de grote terugval van de La- tijnse leerlingenpopulaties al vóór het begin van de 18e eeuw heeft plaatsgevonden — zoals trouwens al wordt gesuggereerd door boven- vermelde vermindering van het Latijnse schoolaanbod en de mislukking van verschillende illustre scholen (Breda, Dordrecht, Nijmegen, Zut- phen). In de 18e eeuw verandert er niets wezenlijks meer in de verhou- dingen. De instroom in de Latijnse scholen komt slechts steeds dicht- erbij die van de universiteiten te liggen: van het middelbare, weinig op voortgezette vorming gerichte onderwijstype dat de Latijnse school in de 17e eeuw was, wordt ze in de 18e een typische school van *voorbe- reidend hoger* onderwijs, zonder veel eigenheid — een aan de toekomstige leden van de statusgroep van academici voorbehouden onderwijs- centrum. Daarmee is ze, na het 17e eeuwse intermezzo, in zekere zin weer teruggekeerd naar haar oervorm, de artesfakulteit, die immers ook als functie had op de drie hogere fakulteiten voor te bereiden. Orga- nisch is die band trouwens ook nooit echt geslaakt. Wel komt het in de 18e eeuw naar beneden tot een duidelijker scheiding tussen het Latijnse en het overig onderwijs, door opheffing van mengvormen als de Latijn- se schrijfklassen⁸⁴ en door kontraktie, vervolgens opvijzeling van de Latijnse basisklassen. Tezelfdertijd verliest ook de universiteit haar vrij- blijvend, of liever gezegd algemeenvormend karakter: het aantal afge-

studeerden bedraagt in de 18e eeuw, in volkomen contrast met de 17e, bij voortduring ruim tweederde van het aantal inschrijvingen. De universiteit wordt dan ook uitdrukkelijker kwalifikatie- en diplomagericht en, ondanks alle inhoudelijke kritiek, een geschikter hulpmiddel ter professionalisering van de academische beroepen.⁸⁵

Konkreet betekent deze dubbele ontwikkeling (verbijzondering van het onderwijsdoel en grotere beroepsgerichtheid, vermindering van de studentenpopulatie) dat het Latijnse onderwijstype, met inbegrip van de universiteiten, aanzienlijk aan belang inboet voor een van de beide functies van de school, nl. de socialisatie. Het aspect van kultuuroverdracht wordt daarentegen relatief gehypertrofieerd hetgeen, in een fase van transformatie en verbreding van de sociaal-kulturele elites, de scherpe kritiek van de tijdgenoten op de konservatieve rol van het Latijnse onderwijs verklaart. Het socialiseringsaspect vinden we in de 17e eeuw uitgedrukt in de grote aantallen leerlingen van de Latijnse scholen die niet naar de akademie gaan, en de even hoge percentages studenten die de universitaire studie niet op academische wijze voltooien. Uiterlijk in de 18e eeuw wordt de socialiseringsfunctie op een ander schooltype overgedragen, en wel op het Franse. Weliswaar bestond dit schooltype al veel langer, maar het kreeg vanaf de tweede helft van de 17e een universeler rol als socialiseringsinstantie voor de bevolkingsgroepen die aanspraak maakten op vervolgonderwijs, in samenhang met de overheersende plaats die het Frans ging innemen bij de bemiddeling van een bepaald type elitekultuur. Op het gevaar dat het Franse onderwijs daarmee liep om als zondebok voor de feilen van die verfranste elite zelf te worden versleten, heb ik al gewezen. Het ging ook niet echt om het Frans. De identifikatie van een schooltype met een vreemde taal is *symbolisch* van aard. Ze dient een sociaal doel, nl. de socialisering van een bepaalde groep door middel van aankweking van een herkenbare omgangsstijl en verbijzondering uit het gemene volk dat, ook in de ogen van de Verlichting, op zijn eigen, lage plaats diende te blijven.

Sinds de verdienstelijke, maar thans qua vraagstelling en aanpak verouderde studie van Riemens⁸⁶ is er geen samenvattend werk meer over de Franse scholen in Noord-Nederland verschenen. Die omissie is karakteristiek voor het misprijzen waarin de moderniseringsdimensie van de 18e eeuw decennia lang is gehouden, zo goed als de huidige herwaardering van die eeuw als vanzelf nieuwe aandacht voor het Franse schooltype meebrengt. Dit laatste heeft uiteenlopende vormen aangenomen, die m.i. echter tot drie grondtypen kunnen worden herleid:

1. de Franse en Nederduitse school, gewoonlijk voor jongens en meisjes: een eenvoudige lagere school met simpele Franse bovenbouw, soms als avondschool, en ook wel met kostgangers;
2. de Franse meisjesschool (soms met kleine jongens onder de school-

gaande leeftijd ter bewaring erbij), waarop steeds seksebepaald of -gericht onderwijs centraal stond, zij het met vaak grote standsverschillen tussen de scholen;

3. de Franse jongensschool, waar het onderwijs (minstens in aanleg) beroepsgericht was: al naar de graad van uitbouw omvatte het geschiedenis en levende talen, boekhouden en brievenstelkunst, wis-, natuur-, aardrijks-, sterre- en zeevaartkunde, muziek en tekenen.⁸⁷ Soms fungeerde dit type als een soort middenschool, nl. wanneer de leerlingen na afloop naar de Latijnse school gingen, zoals uit biografieën blijkt.

Boven deze drie typen stond dan nog het hierboven reeds vermelde Latijns-Franse *instituut*, een gewoonlijk dure instelling die als een eerste poging van de progressieve elite mag worden beschouwd om de complementaire vormen van kennisoverdracht en socialisatie van beide schooltypen te integreren en die tijdens het Franse bewind dan ook als vervangend alternatief zal worden voorgesteld.⁸⁸

Over de ontwikkeling van de Franse school dient nog veel en systematisch onderzoek te worden verricht. Het komt mij voor dat het schooltype reeds in de 17e eeuw zijn definitieve vorm had gekregen en later nog slechts funktieveranderingen heeft ondergaan. De fluktuaties die men meent te kunnen ontwaren zijn grotendeels gezichtsbedrog, voortkomend uit de snelle wisseling van de geboden kennispakketten, die immers afhingen van de persoon van de schoolhouder — vaak zelfs daar waar de overheid de Franse school financierde en minimumeisen stelde. Ook over de numerieke ontwikkeling is nauwelijks iets bekend vóór de grote schoolenquêtes onder het Staatsbewind (1799) en in de Franse tijd (1811). Laatstgenoemde is voor de steden aanzienlijk preciezer dan die van 1799 en is ook konsekwenter uitgewerkt, maar de departementen bezuiden de Waal vindt men slechts in 1799 vermeld.⁸⁹ Een globale verwerking van de uitkomsten van de telling van 1811 maakt het in elk geval mogelijk de eindsituatie weer te geven (*tabel 1*).

De cijfers maken duidelijk dat we het numeriek belang van het algemeen vervolgonderwijs niet moeten overschatten. Latijnse school en akademie blijken perfect op elkaar aan te sluiten, maar raken slechts 1% van de bevolking. De verschillende vormen van Frans onderwijs betreffen in totaal niet meer dan rond 3%, misschien 5% als we het huisonderwijs en andere leerprocessen erbij betrekken. Slechts 1 op de 20 kinderen kwam dus in aanmerking voor het algemeen vervolgonderwijs. Lager onderwijs werd door tweederde van de kinderen genoten, hetgeen overeenkomt met het alfabetiseringspercentage.⁹⁰ Schoolgaan en leren schrijven lopen dus parallel, althans in 1811. Nog een ander verschijnsel dient niet te worden overdreven, nl. dat van de kostschool. Zoals bekend werden al in de 17e eeuw individuele kostleerlingen aan-

genomen door de rectoren van de Latijnse scholen en door schoolhouders van lager niveau. De institutionalisering en veralgemening van dat verschijnsel vond echter veeleer in de 18e eeuw plaats. Ze liggen ongetwijfeld in het perspectief van wat Michel Foucault 'le grand enfermement' heeft genoemd en wat we op basisniveau terugvinden in de opkomst van de spin- en fabrieksscholen,⁹¹ d.w.z. de afzondering van een leeftijdsklasse voor maatschappelijk nuttige vorming en gekontroleerde opvoeding — een ontwikkeling die slechts zin had vanaf het ogenblik dat men inderdaad geloofde dat het kind 'vormbaar' was. Dat juist de Franse school zich in de 18e eeuw via het kostschoolstelsel van een onderwijs- tot een opvoedingsinstelling heeft getransformeerd, vormt er een nieuw bewijs voor dat ze toen als socialiserende norminstantie de Latijnse school verdrongen had. Niettemin gaat het ook hier om een zeer kleine elite: onder de jongens vindt men in de leeftijdsklasse van 12 tot 17 jaar ongeveer 0.9% kostleerlingen, onder de meisjes van 12 tot 15 jaar slechts ruim een half procent (0.6)! De percentages zijn nog geflatteerd door het aantal buitenlanders (vooral Engelsen) dat die scholen bezocht. Een en ander bevestigt de indruk van Franse waarnemers dat het kostschoolstelsel in Noord-Nederland niet erg in trek was, maar dat de opvoeding thuis daar belangrijker werd gevonden.⁹² Dit laatste gegeven dient weer in het licht te worden gezien van de groei van de psychische druk van ouders op kinderen en de Fremd- resp. Selbstzwangproblematiek (N. Elias). Wellicht door haar ontwikkelingspeil, haar sociaal-kulturele receptiviteit, haar naar verhouding betrekkelijk geringe verschillen in levens- en omgangsstijl tussen de standen, alsmede vanwege de structuur van huishouden en gezin, lijkt de Republiek in dit opzicht een voortrekkersrol te hebben vervuld op het continent — een stelling die uiteraard verificatie behoeft.

De uitslagen van de enquête van 1811 leiden nog tot een tweede relativisering. Zowel het Franse onderwijs als het kostschoolstelsel zijn nl. niet in gelijke mate over het land verspreid geweest. Op *kaart 1* zijn de plaatsen aangegeven waar in dat jaar (en in 1799) enige vorm van publiek Frans onderricht werd gevonden. Onmiddellijk springt het sterk zonaal karakter van de spreiding in het oog. De provincies van de centrale zone tellen talrijke Franse opleidingsinstituten, het Noorden is er vrijwel van verstoken. Dat deze verdeling niet uitsluitend een gevolg is van de ongelijke bevolkingsdichtheid, moge blijken uit *tabel 2*, waar de leerlingenaantallen van de verschillende schooltypen uit 1811 in verband zijn gebracht met de volkstelling van 1809.⁹³ Terwijl de leerlingen van de Latijnse scholen een betrekkelijk gelijke verdeling over de provincies vertonen, zijn die van de Franse in Holland drie- tot viermaal, in Utrecht zeker tweemaal zo talrijk als in de oostelijke en noordelijke provincies. Een zelfde konklusie kan voor het kostschoolstelsel wor-

Tabel 1: *Algemeen schoolonderwijs in Nederland benoorden de Waal, 1811^a*

type instelling	aantal			leerlingen-ratio		sekses	percentage van de leeftijds-groep ^g			
	instel-lingen	docen-ten	leerlingen		per school		per docent	gemiddelde leeftijds-grenzen	%	
			intern	extern		totaal				
akademies en illustre scholen ^b	8	87	*	*	1110	138.8	12.8	M	18-23	1.2
Latijnse scholen	50	111	?	?	1091	21.9	9.8	M	12-17	1.0
Latijns-Franse instituten ^c	6	13	98	68	166	27.7	12.8	M	12-17	0.2
Franse jongens-kostscholen ^d	75	158	873	1804	2677	35.7	16.9	M	12-17	2.4
Franse meisjes-kostscholen ^e	66	124	481	1048	1529	23.2	12.3	V	12-15	1.9
Nederduitse- en Franse scholen ^f	361	438	*	*	10055	27.9	23.0	M+V	6-13	2.8
Nederduitse scholen	1989	2585	*	*	ca 155000	73.7	60.0	M+V	6-11	57.0
Joodse scholen	114		*	*	?	?	?	M+V	4-6	?
matressenscholen	1513	?	*	*	?	?	?	M+V	4-6	?

^a Departementen Zuiderzee, Monden van de Maas, Bovenijssel, Monden van de IJssel, Friesland en Westereems.

^b De 5 niet-gereformeerde seminaria niet inbegrepen (vgl. ARA, BiZa, 1232).

^c Te Amsterdam, Beverwijk, Naarden, Purmerend, Voorburg en Elburg.

^d Waaronder 1 Joodse te Utrecht.

e Waaronder 2 Engelse te Den Haag.

f Waaronder 1 Duitse te Den Haag en Groningen en 3 Engelse te Rotterdam, alsmede 10 Joodse te Amsterdam. De Waalse (383 leerlingen) en Schotse (40 leerlingen) diakoniescholen niet meegerekend.

g Berekend aan de hand van de sterftetafels van Süssmilch.

Bronnen: G. Cuvier en F. Noël, *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande* (Parijs, 1811); ARA, BiZa, 999.

Tabel 2: *Aandeel van de bevolking der provincies (huidige grenzen) in het vervolgonderwijs, in pro mille van de totale bevolking, 1811*

provincie	Latijnse scholen	instituten en Franse pensionaten			Nederduitse en Franse scholen	totaal Frans	% kostleer- lingen op totaal Frans	N
		internen	externen	totaal				
Noord-Holland	0.67	1.29	2.21	3.50	13.21	16.7	7.7	6735
Zuid-Holland	0.52	1.13	2.25	3.38	8.15	11.5	9.8	4833
Utrecht	- 0.96	0.82	2.41	3.23	4.09	7.3	11.1	894
Gelderland ben. de Waal	0.76	1.28	2.36	3.64	0.94	4.6	28.0	1076
Overijssel	- 0.86	0.24	1.24	1.48	1.38	2.9	8.3	536
Groningen en Drente	0.50	0.45	0.57	1.02	2.82	3.9	11.7	761
Friesland	- 0.91	0.23	0.84	1.07	1.98	3.0	7.4	683
gemiddelde	0.69	0.91	1.84	2.75	6.32	9.1	10.1	15528

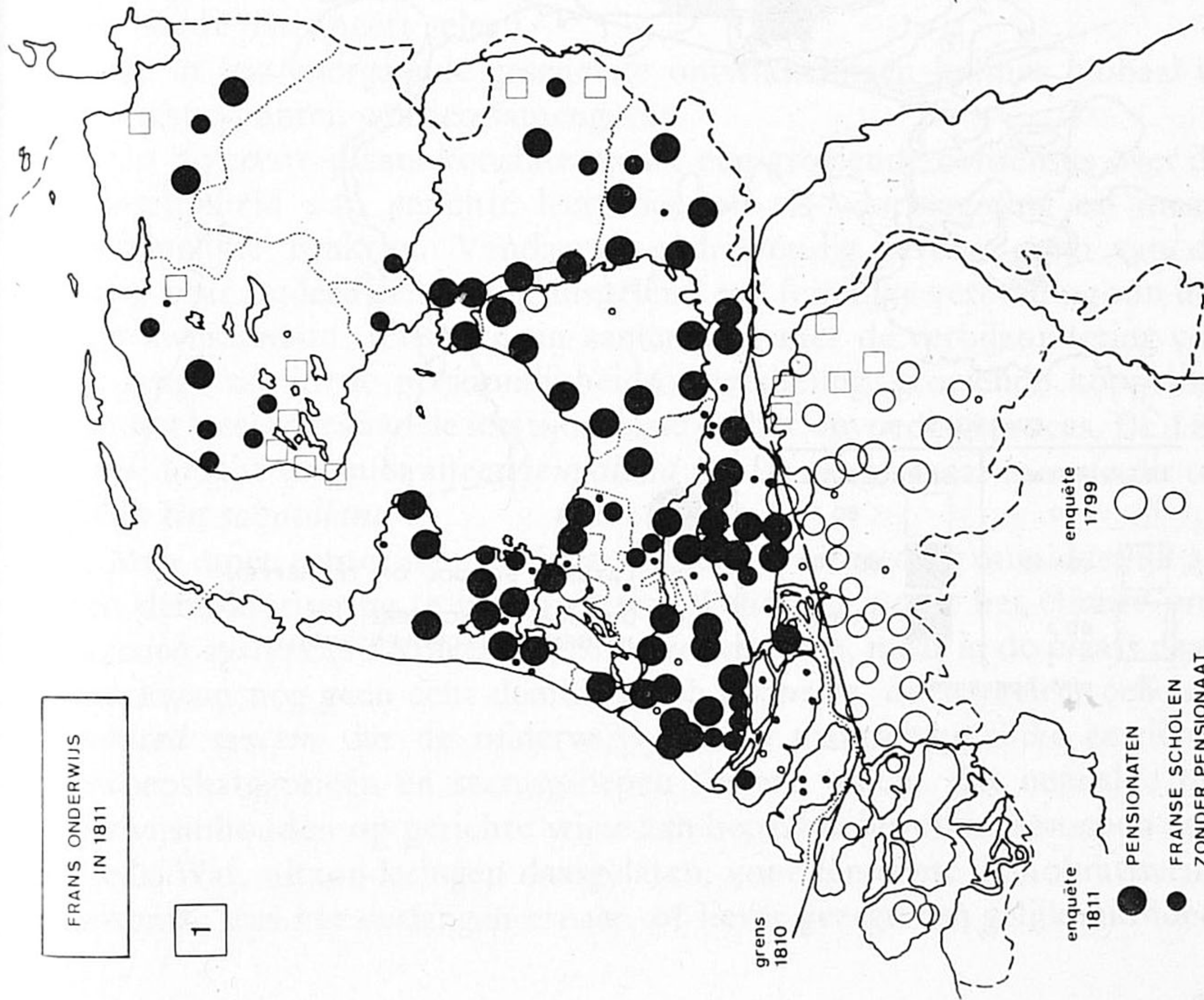
den getrokken, met dien verstande dat Gelderland hier de Utrechts-Hollandse trend volgt en zelfs de provincie is waar het kostschool-systeem het sterkst ontwikkeld is: 24% van de leerlingen in het vervolgonderwijs (28% van het Franse onderwijs) is er intern — met de externen erbij volgt liefst 68% van de leerlingen (80% van de Franse sector) er les op de (meestal publieke) kostscholen, tegen 40% in Overijssel en Utrecht, minder dan 30% in de overige gebieden. De relatieve omvang van de leerlingenpopulaties van beide onderwijstypen in de belangrijkste steden bevestigt dit beeld. Uit de verhoudingscijfers die op *kaart 2* zijn uitgezet blijkt dat het Franse onderwijs het Latijnse in de meeste Hollands-Utrechtse steden zeer sterk overheerst; het Latijnse handhaaft zich beter in Oost- en Noord-Nederland. Het aandeel van de Franse leerlingen op de stedelijke bevolking volgt een meer zonale scheidslijn; in de centrale zone is het groter dan in de noordelijke (met inbegrip van noordelijk Holland).

Deze konklusies, die ons dienen te waarschuwen voor te snelle generaliseringsen over de ontwikkeling van 'het' Nederlandse onderwijsstelsel, machtigen ons tot het formuleren van een dubbele hypothese. Het intensiteitsverschil in overwicht van het Frans kan wijzen op een faseverschil in het moderniseringsproces van de elites, maar ook op het bestaan van uiteenlopende kulturele tradities in Holland en Utrecht enerzijds en de landprovincies anderzijds. Laatstgenoemden, die Holland in de 18e eeuw als producenten van academici overvleugelen, handhaven een klassiek en juridisch georiënteerde geletterdenkultuur, waar met name Holland al vroeg afstand van doet ten gunste van een praktischer, op niet-akademische maar kommercieel vruchtbaarder waarden en kennispakketten gerichte kultuur.⁹⁴ Tegelijk rijst het vermoeden dat het netwerk van scholen zoals dat in de 17e en 18e eeuw gegroeid is, net als elk ander institutioneel, dus traag evoluerend stelsel op een gegeven moment niet langer beantwoord heeft aan de feitelijk gevoelde behoeften. Het daaruit voortvloeiend, op diepgaande onvrede steunend verwachtingsniveau meen ik in zijn meest duidelijke vorm te bespeuren in de voorstellen tot hervorming van het gehele vervolgonderwijs die inspekteur-generaal Van den Enden in 1813 deed aan de grootmeester van de keizerlijke Universiteit, Louis de Fontanes (*kaart 3*).⁹⁵ Inhoudelijk sloten deze voorstellen nauw aan bij de al eerder door diverse critici en kommissies geformuleerde adviezen.⁹⁶ Maar de konkrete uitwerking van het ontwerp is te danken aan Van den Ende die stad en land afreisde om bij de municipaliteiten naar de plaatselijke verlangens en mogelijkheden te informeren.

Het ontwerp hield in dat alle bestaande middelbare en semi-middelbare jongensscholen zouden worden geïntegreerd in één enkel schooltype op Franse leest, het *collège*, waarin de opvoedkundige (en sociale!)

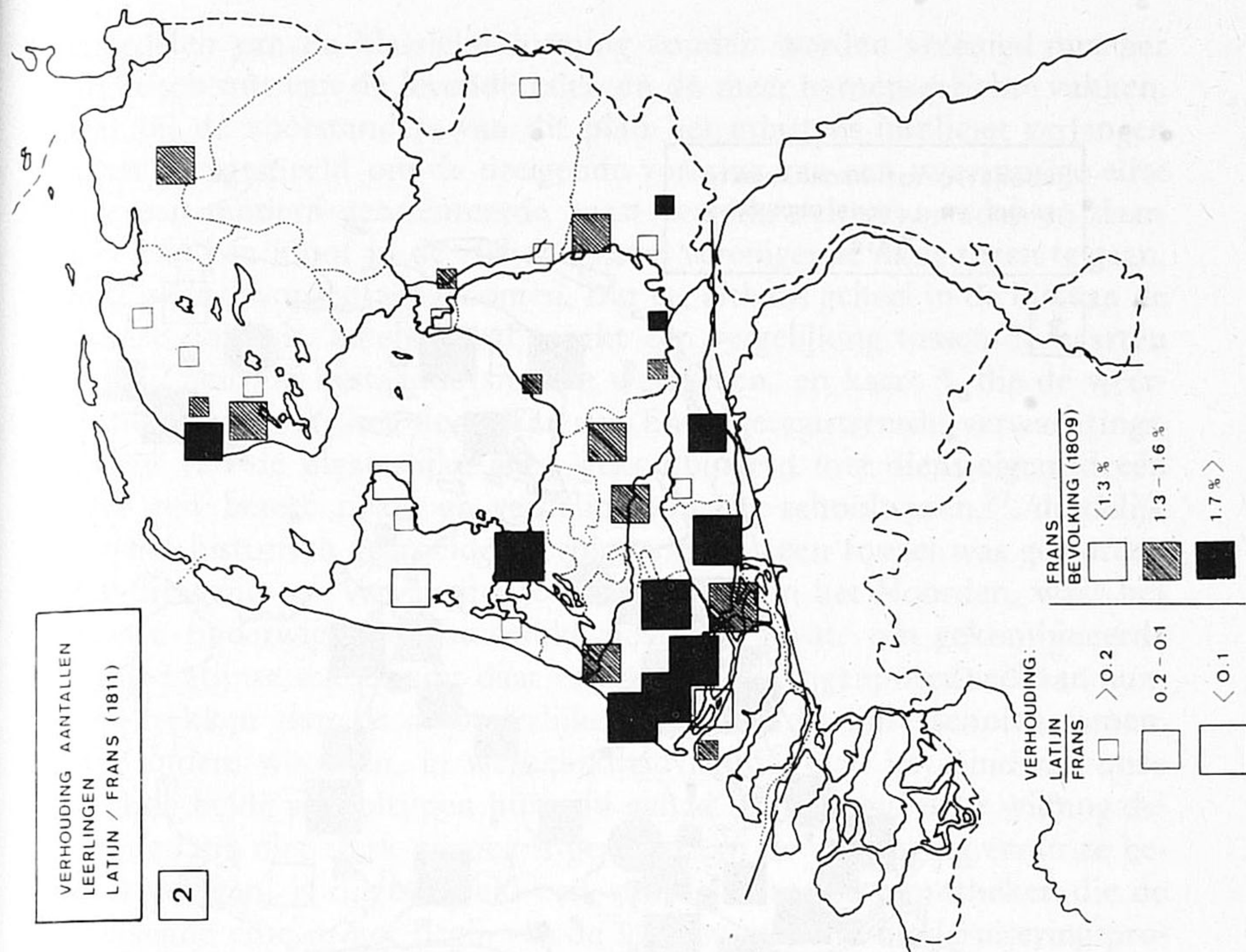
FRANS ONDERWIJS IN 1811

1



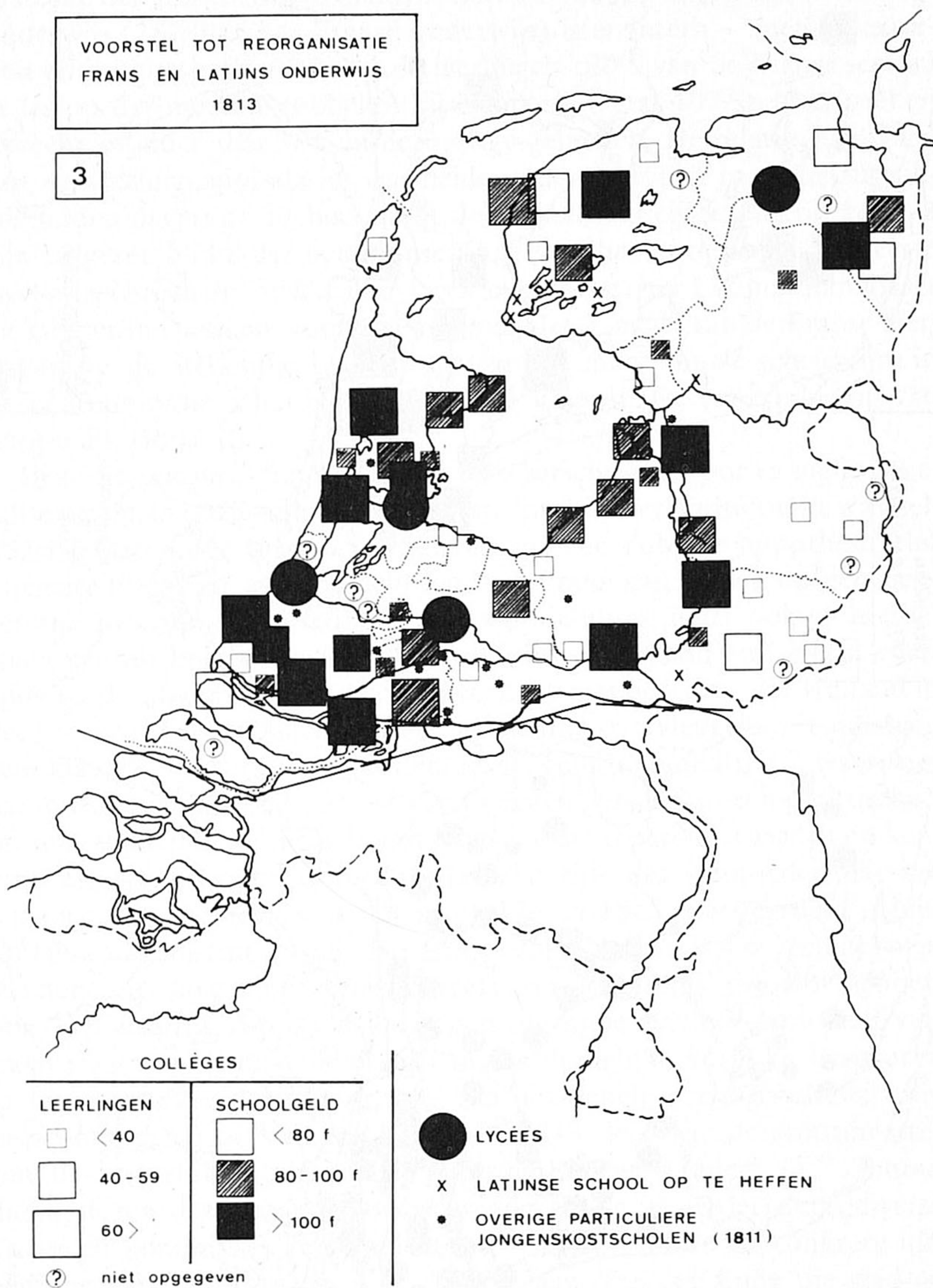
VERHOUDING AANTALLEN LEERLINGEN LATIJN / FRANS (1811)

2



VOORSTEL TOT REORGANISATIE
FRANS EN LATIJNS ONDERWIJS
1813

3



voordelen van de klassieke vorming zouden worden verenigd met het praktisch nut van de levende talen en de meer beroepsgerichte vakken. Dat bij de voorstanders van dit plan het minstens impliciet verlangen heeft meegespeeld om de dreigende vorming van een tweesporige elite (nl. een modern georiënteerde naast een klassiek gevormde) en daarmee van een kloof in de zich langzaam verenigende natie tegen te gaan, mag gerust worden aangenomen. Dat lag althans geheel in de lijn van de Franse politiek. In elk geval maakt een vergelijking tussen de kaarten 1 en 2, die de bestaande situatie weergeven, en kaart 3, die de weerklank vormt van het door Van den Ende geregistreerde verwachtingsniveau van de plaatselijke elite, gekombineerd met diens eigen ideeën over een betere opzet en verdeling van het schoolwezen,⁹⁷ duidelijk dat het historisch gegroeide vervolgonderwijs een fossiel was geworden dat dringend aan vervanging toe was — zelfs in het Noorden, waar het Franse onderwijstype nauwelijks post had gevat: een gekombineerde Frans-Latijnse school zou daar een groter leerlingenpotentieel aan kunnen trekken dan de afzonderlijke Franse en Latijnse scholen samen. Met andere woorden, in werkelijkheid hadden aan het eind van onze periode beide schooltypen hun tijd gehad. Dat de *politieke* wil nog decennia lang niet sterk genoeg is geweest om de vervanging ervan te bewerkstelligen, is ongetwijfeld een van de zwaarste hypothesen die de heersende elite in het begin van de 19e eeuw op het moderniseringsproces van de natie heeft gelegd.

De in het voorgaande geschetste ontwikkelingen kunnen globaal in een zestal punten worden samengevat.

1. Op de eerste plaats konstaten we een groeiende consensus over de wenselijkheid van gerichte leerprocessen als voorbereiding op maatschappelijke functies. Vandaar een drievoudig gevolg: groei van de vraag naar onderwijs; daarop inspelend een feitelijke verbreding van het onderwijsaanbod; tenslotte, in samenhang met de verbijzondering van de jeugdfase in de persoonlijkheidsontwikkeling, groeiende koppeling van het leerproces aan de leeftijdsklasse en het opvoedingsproces. De 18e eeuw bracht ons niet alleen *jeugdland* (L. Dasberg), maar maakte dit tegelijk tot *schoolland*.

2. Men moet echter niet de fout begaan die verbreding onmiddellijk als een democratisering te interpreteren. Weliswaar wordt het elitaire *progressive system* (F. Ringer) steeds meer verlaten, maar in de plaats daarvan kwam nog geen echt democratisch *inclusive*, doch veeleer een *segmented system* dat de onderwijstypes op maatschappelijke carrières, beroepskategorieën en statusgroepen fixeert, m.a.w. dat bepaalde onderwijsinhouden op gerichte wijze aan bepaalde bevolkingsgroepen aanbiedt. Wat, uitzonderingen daargelaten, voor een echte democratisering ontbrak, was het verlangen ernaar, of liever gezegd een gelijkheidsideo-

logie die niet alleen de elites wat wilde verbreden met begaafd gebleken volksjongens⁹⁸ maar een algehele doorbraak verlangde van de koppeling tussen afkomst en carrièreperspektief. Zover ging de Verlichting echter niet.

3. Zulk een ideologie bleef des te vreemder aan de mentaliteit van de heersende klassen, daar juist het besef begon door te dringen dat het onderwijs niet aan het wellicht uit goede wil ontstane, maar ongeordende initiatief van allerlei partikulieren of afzonderlijke groeperingen mocht worden overgelaten, maar een zaak was van de samenleving, juist omdat het niet alleen om de overdracht van een kennispakket ging, maar om de vorming van een vormbaar gebleken kind. De *overheid* moest tussenbeide komen om een gestructureerde, sekuliere schoolpolitiek te waarborgen waarin heel de natie zich unaniem zou kunnen herkennen. Alleen zo zou maatschappelijke desintegratie bezworen, en universele, boven de konfessies en klassen uitgaande (maar deze allerm minst opheffende) burgerdeugd gewaarborgd worden. Vandaar een groeiende overheidsbemoeienis met niet alleen het middelbaar en hoger, maar vooral het lager onderwijs.

4. Dat besef werd nog versterkt doordat, in samenhang met de groeiende instrumentalisering van de onderwijsfunctie (die zich n.l. steeds meer op de verwerving van konkrete, aan het ontwikkelingsniveau en de sociaal-ekonomische eisen van de samenleving gebonden kennis en vaardigheden richtte), ook het doelbewust vormend karakter ervan duidelijker naar voren kwam. Van een min of meer vrijblijvend centrum voor algemeen maatschappelijke vorming en een betrekkelijk autonoom socialiseringsmilieu werd de school steeds meer tot een van hogerhand gestuurd *opvoedingsapparaat*, waar kennis en deugd zich in harmonische interactie dienden te ontwikkelen. Optimalisering van die functie vereiste en leidde tegen het eind van de 18e eeuw ook tot standaardisering van onderwijsinhoud en curriculum en normalisering van de leerlingengestroom door geleidelijke konformerings van de leeftijds- aan de schoolklassen, met als niet onbelangrijk nevenverschijnsel van die nieuwe onderwijstechnologie de schepping van een groeiend aantal 'zittenblijvers', 'uitvallers' of zelfs 'onaangepasten'.

5. De groeiende nadruk op het maatschappelijke (tegenover het vroeger vaak vooropstaand individuele) nut van vorming en onderwijs, gaf er tegelijk een andere dimensie aan: de opleiding diende duidelijker in te spelen op de arbeidsmarkt en daar via de toekenning van diploma's ook regulerend op te treden. De *beroeps- en technische opleidingen* maken in de 18e eeuw dan ook een transformatieproces door; van een individueel leerproces in een hiërarchische ambachtsverhouding worden ze tot een autonoom, buiten de werkvloer gerakend en individueel vrijblijvender, maar inhoudelijk strikter gekodificeerd en op veel bredere

schaal overdraagbaar scholingspakket, dat tegelijk veel gemakkelijker gestuurd en bijgesteld kan worden. De verbreding van de geschoolde beroepssektor roept daarbinnen echter ook weer statusreacties op: er komen nieuwe grenzen te liggen tussen meer theoretisch en meer praktisch georiënteerde opleidingen. De architect groeit het timmermansgilde uit, de chirurgijn laat het baardscheren over aan leerjongens die niet voor het meesterschap bestemd zijn.

6. De nauwere band tussen onderwijs en samenleving is er vermoedelijk verantwoordelijk voor dat de tijdgenoten meer aandacht kregen voor het verschil tussen algemeen-vormende en meer specifiek beroepsgerichte onderwijsinhouden en daar ook een duidelijker hiërarchie in wilden aanbrengen op grond van nieuwe inzichten in de persoonlijkheidsontwikkeling. Basis- en beroepsonderwijs dienden voortaan op elkaar te volgen, niet door elkaar heen te lopen. De enquête van 1799 noemt minstens 21 lagere scholen waar stuurmanskunst, 9 andere waar wis- of landmeetkunde werd onderwezen.⁹⁹ We dienen hier geen nieuwe ontwikkeling te bespeuren, maar een relict van de veel oudere, wezenlijke praktijkgerichtheid van het basisonderwijs, waar lezen en schrijven in functie van het verwachte nut geschieden en de leesboekjes zelf nuttige stof aandroegen. De standaardisering van een basispakket vaardigheden dat voor iedere burger moest gelden, heeft tot de schepping van het 'echte' lager onderwijs geleid, waaruit gaandeweg elk spoor van meer bijzondere praktijk- of beroepsopleiding is verjaagd, en wel naar een later stadium. Daarmee was het *curriculum* geboren.

Vanzelfsprekend laten deze konklusies nog talrijke vragen openstaan. Waar komen de verschillen in regionale en plaatselijke ontwikkelingsritmen vandaan? Komen deze ontwikkelingen voort uit bewuste opvoedingsstrategieën bij ouders en/of overheid, of lopen deze laatsten slechts achter de feiten aan? Wat is de band tussen de structurele transformatie van de leerprocessen en onderwijsvormen enerzijds en de evolutie van het pedagogisch denken anderzijds? De rechtstreekse invloed van de opvoedkundige literatuur bleef vermoedelijk immers beperkt tot een lezende elite, zelfs onder het onderwijzend personeel.

De belangrijkste vraag, waarop slechts tastenderwijs een antwoord kan worden gegeven dat onvermijdelijk de sporen draagt van de ideologische positie van de historicus, is die naar de centrale oriëntatie van opvoeding en onderwijs. Staan ze gericht op *reproductie* van maatschappelijke categorieën en van culturele niveaus, of op *promotie* van individuele of sociale groeperingen, persoonlijkheidsvorming, lotsverbetering en werkelijke volksverheffing? Bedoelen ze maatschappij-bevestigend of -veranderend te werken? En kan scholing in dat laatste geval ook werkelijk als breekijzer dienen, of speelt het transformatieproces zich wezenlijk op andere terreinen van het maatschappelijk leven af?¹⁰⁰ Het komt

mij voor dat het antwoord op die vraag in dit geval genuanceerd zal moeten zijn. Globaal werkte het 18-eeuwse onderwijsstelsel zeker maatschappijbevestigend. Het mikte niet alleen op reproductie van statusgroepen (bv. de academici) en sociale klassen en van heersende normen (het beschavingsoffensief), maar voorzover nieuwe schooltypen ontstonden, bleven ze bestemd voor bevoorrechte sociale groeperingen, nl. de nieuwe burgerlijke elite die naast de oude kwam te staan en haar gedeeltelijk trachtte te vervangen. Toch kwamen tegelijk elementen naar voren die een opening in de richting van een *inclusive system* lieten voorzien: verglijding van het hoofdaccent in de openbare onderwijszorg naar het lager onderwijs, transformatie van de beroepsopleidingen, verschuiving van de socialiseringsinstantie van de elites naar een opener schooltype met een levende symbooltaal (het Frans), tenslotte een groeiende maatschappelijke consensus over de zinvolheid van zowel gestuurde opvoeding als scholing in de individuele wordingsgeschiedenis van het kind. Het is opmerkelijk dat de Noordnederlandse lagere school, ten onzent zo verguisd, al spoedig door buitenlanders bijna ongenueanceerd werd bewonderd. Misschien zaten wij er gewoon te dicht met de neus bovenop om te ontdekken dat ze in aanleg wellicht als in geen ander land vooruitliep op de door leerprocessen en scholing beheerste en gestuurde samenleving die de onze is geworden.

NOTEN

1. Vgl. A. Gras, *Sociologie des ruptures: les pièges du temps en sciences sociales* (Parijs, 1979).
2. Zie voor deze ontwikkeling M. Heinemann, ed., *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung*, I (Stuttgart, 1979), en meer bepaaldelijk D. Julia, 'Les recherches sur l'histoire de l'éducation en France au siècle des Lumières', *Histoire de l'éducation* 1 (dec. 1978) 17-38; H. De Ridder-Symoens, 'Universiteitsgeschiedenis als bron voor sociale geschiedenis', *Tijdschrift voor sociale geschiedenis* 10 (1978) 87-115.
3. Vgl. R. Chartier, 'Intellectual History or Sociocultural History? The French Trajectories', in: D. LaCapra & S.L. Kaplan, ed., *Modern European Intellectual History: Reappraisals and New Perspectives* (Ithaca-London, 1982) 13-46.
4. Ik moge hier globaal verwijzen naar de vruchtbare invloed van het werk van zowel N. Elias als M. Foucault.
5. Zie hiervoor W. Frijhoff, ed., *L'Offre d'école/ The Supply of Schooling. Contributions to a comparative study of educational policies in the XIXth century* (Parijs, 1983), met name het voorwoord, 5-11.
6. Zie C.E. Vervoort, 'Onderwijs en sociale ongelijkheid', in: A. van Braam, ed., *Actuele sociologie* (Assen, 1970) 81-90.
7. Voor de bronnen van dit organigram verwijs ik naar de hierna te noemen literatuur — met dank aan Ad van Kempen die mij bij de verzameling daarvan hielp. Verder: W. Frijhoff, *La société néerlandaise et ses gradués, 1575-1814. Une recherche sérielle sur le statut des intellectuels* (Amsterdam-Maarssen, 1981) 13-32. De verbindingspijlen, die de gewone curriculumgang aangeven,

- steunen op zowel 18e-eeuwse bronnen als bij prosopografisch onderzoek (*ibid.*, 5) gekonstateerde curriculum-frekwenties. Zie verder vooral Van den Ende's rapport van 9 aug. 1811 aan baron d'Alphonse: Algemeen Rijksarchief 's-Gravenhage (ARA), Binnenlandse Zaken vóór 1813 (BiZa), 999, exh. 7 sept. 1811 (no. 261). Hieruit putten zowel G. Cuvier & F.J.M. Noël, *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande* (Parijs, 1811) als baron d'Alphonse, *Eenige hoofdstukken uit het 'Aperçu sur la Hollande'* ('s-Gravenhage, 1900) 126-143. Recentere literatuur: J. Versluys, *Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, vooral in Nederland* (4 dln; Groningen, 1878-1879) 49-186; D. Wouters & W.J. Visser, *Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs vooral in Nederland* (Groningen, 1926); Ph.J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen* (Groningen, 1960; ²1964); N.F. Noordam, *Historische pedagogiek van Nederland* (Nijkerk, 1979); B. Kruithof, J. Noordman en P. de Rooy, ed., *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding, bronnen, onderzoek* (Nijmegen, 1982).
8. Ik ga hier verder niet in op het koloniaal onderwijs, qua organisatiestructuur slechts een verlengstuk van het vaderlandse. Zie I.J. Brugmans, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederlandsch-Indië* (Groningen-Batavia, 1938) 19-68; J. van Goor, *Jan Kompenie as Schoolmaster. Dutch Education in Ceylon 1690-1795* (Groningen, 1978), en de bespreking door L. Blussé in *Tijdschrift voor geschiedenis*, 94 (1981) 645-646; P.S. Du Toit, *Onderwys aan die Kaap onder die Kompanjie* (Kaapstad, 1937).
 9. Vgl. bv. J.L. Benthem, *Holländischer Kirch- und Schulen-Staat* (Frankfurt-Leipzig, 1698), en R. Murris, *La Hollande et les Hollandais au XVIIe et XVIIIe siècle vus par les Français* (Parijs, 1925) 113.
 10. Zie E.P. de Booy, *De Weldaet der scholen. Het plattelandsonderwijs in de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19de eeuw* (Utrecht, 1977) 25-36, en voor de feitelijke situatie eveneens: B.H. Slicher van Bath, *Een samenleving onder spanning* (Assen, 1957) 150; A.M. van der Woude, *Het Noorderkwartier* (3 dln; Wageningen, 1972) II, 303-306; J.A. Faber, *Drie eeuwen Friesland* (2 dln; Wageningen, 1972) I, 108-112 en II, 444-447; H.K. Roessingh, 'Beroep en bedrijf op de Veluwe in het midden van de 18de eeuw', *AAG-Bijdragen* 13 (1964) 216-218; P.Th.F.M. Boekholt, *Het lager onderwijs in Gelderland, 1795-1858* (Zutphen, 1978) 13-53. Zie verder over het volksonderwijs: M. de Vroede, 'Volksonderwijs en maatschappij in België en Nederland van de 17e tot 't begin van de 20e eeuw', *Bijdragen en mededelingen betr. de geschiedenis der Nederlanden* 92/3 (1977) 181-207; H.C. de Wolf, 'Volksonderwijs in Nederland van omstreeks 1775 tot omstreeks 1804. Ontstaan en invoering van het klassikaal onderwijs', *ibid.*, 223-241; E.P. de Booy, 'Naar school. Schoolgaande kinderen in de Noordelijke Nederlanden in de 17e en 18e eeuw', *Tijdschrift voor geschiedenis* 94/3 (1981) 427-441.
 11. Vgl. D. Bierens de Haan, *Bibliographie néerlandaise historique-scientifique des ouvrages importants dont les auteurs sont nés aux XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles, sur les sciences mathématiques et physiques, avec leurs applications* (Rome, 1883; ²Nieuwkoop, 1960).
 12. Bovendien blijkt de onderste 75% van de bevolking helemaal geen inventaris te hebben nagelaten; J.A. Faber, 'Inhabitants of Amsterdam and their possessions, 1701-1710', *AAG-Bijdragen* 23 (1980) 152-153.
 13. A. Schierbeek, *Antoni van Leeuwenhoek, zijn leven en werken* (2 dln; Lochem, 1950) I, 14-23.

14. Dat geldt bv. voor talrijke uitvinders; vgl. G. Doorman, *Octrooien voor uitvindingen in de Nederlanden uit de 16e-18e eeuw* (2 dln; 's-Gravenhage, 1940-1942).
15. Frijhoff, *Gradués*, 51-56.
16. De Booy, *Weldaet*, 104-109; dez., *Kweekhoven der wijsheid. Basis- en vervolgonderwijs in de steden van de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19e eeuw* (Zutphen, 1980) 127-131.
17. J.C. van der Loos, 'De opleiding der geestelijkheid in de Noord-Nederlandsche Missie sinds het Concilie van Trente', *Bijdragen tot de geschiedenis van het bisdom van Haarlem* 60 (1948) 35-39; J.V. Meininger & G. van Suchtelen, *Liever met werken als met woorden. De levensreis van Doctor Franciscus van den Enden* (Weesp, 1980).
18. Frijhoff, *Gradués*, 15; H. Bots, I. Matthey en M. Meyer, *Noordbrabantse studenten 1550-1750* (Tilburg, 1979) 37-41; P. Polman, *Katholiek Nederland in de 18e eeuw* (3 dln; Hilversum 1968) I, 146-149 en III, 277-286.
19. Een systematisch onderzoek hiernaar wordt in Nederland nog node gemist. Zie voor Duitsland de studies van F. Kopitzsch; voor Frankrijk: D. Julia, 'La naissance du corps professoral', *Actes de la recherche en sciences sociales* 39 (sept. 1981) 71-86; W. Frijhoff & D. Julia, 'Le recrutement d'une congrégation enseignante et ses mutations à l'époque moderne: L'Oratoire de France', *Historical Reflections* 7/2-3 (1980) 443-458.
20. De Booy, *Kweekhoven*, 34-35, 131. Zie ook: J. Wolthuis, *Onderwijsvakorganisatie. Overzicht van het optreden van de algemene vakorganisaties in en om het onderwijs* (Amsterdam, 1981).
21. Zie over de Noordnederlandse kweekscholen: M. de Vroede, *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg van het eind van de 18de eeuw tot omstreeks 1842* (Leuven, 1970) 109-143; R. Turksma, *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen* (Groningen, 1961). Uit de enquête van 1811 blijkt dat ongeveer een kwart van de schoolmeesters toen een 'secondant' had (ARA, BiZa, 999, no. 261), in Holland en Utrecht echter aanzienlijk meer (ca 40%) dan elders (10 à 15%).
22. De grote lijnen vanaf 1815 in: J.H.G.I. Giesbers & C.J.J.A. Morsch, 'De ontwikkeling der universitaire lerarenopleiding in Nederland', *Pedagogisch tijdschrift* 2 (1977) 207-223.
23. Art. 4. Zie A.M. van der Giezen, *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland, 1795-1806* (Assen, 1957) 61-92.
24. De Booy, *Weldaet*, 37-65; *Kweekhoven*, 41-62.
25. ARA, Staatsbewind, 523.
26. A. Geijl, 'Over de opleiding en maatschappelijke positie der vroedvrouwen in de 17e en 18e eeuw', *Medisch weekblad* (1897), overdruk.
27. H.F.J.M. van den Eerenbeemt, *Armoede en arbeidsdwang. Werkinrichtingen voor 'onnutte' Nederlanders in de Republiek, 1760-1795* (s Gravenhage, 1977) 32-57.
28. Zie bv. de teksten bij D. Julia, *Les Trois couleurs du tableau noir: la Révolution* (Parijs, 1981) 310-331.
29. In plaats van de simplistische en anachronistische benadering van É. Badinter, *L'Amour en plus. Histoire de l'amour maternel, XVIIe-XXe siècle* (Parijs, 1980), die helaas werd overgenomen in de catalogus van de tentoonstelling *De kunst van het moederschap. Leven en werk van Nederlandse vrouwen in de*

- 19de eeuw (Haarlem, 1981), leze men liever de exakte tegenpool hiervan: Y. Knibiehler & C. Fouquet, *L'Histoire des mères du Moyen Age à nos jours* (Parijs, 1980) 136-261, die hetzelfde probleem behandelt, maar in echt historische termen. Zie de bespreking van beide werken in *Histoire de l'éducation*, 9 (dec. 1980) 41-52, door D. Julia. Ook E. Shorter, *De wording van het moderne gezin* (Baarn, 1976) kan men op dit punt beter ongelezen laten. Zie over de theorieën van G. Tornieporth en K. Hausen hieromtrent: A. Veneberg, 'De overleving van "vrouwelijke" onderwijsinhouden', *Comenius* 2/7 (sept. 1982) 37-57. Kritisch: E. Kloek, *Gezinshistorici over vrouwen* (Amsterdam, 1981). De veranderingen in de konkrete sociaal-kulturele en mentale kontekst die tot het ontstaan van de moederschapsideologie hebben geleid, worden voorbeeldig uiteengezet in: M. Laget, *Naissances. L'accouchement avant l'âge de la clinique* (Parijs, 1982).
30. Hierover: L. Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel* (Meppel, 1975); H.F.M. Peeters, 'Vijf eeuwen gezin en kind in West-Europa', *Tijdschrift voor geschiedenis* 94/3 (1981) 343-376. Literatuuroverzicht: M. Anderson, *Approaches to the history of the Western family 1500-1914* (Londen, 1980); J. Noordman, red., *Literatuurwijzer historische pedagogiek* (Nijmegen, 1978) 152-157.
 31. Ik verwijs hier naar de bekende discussies over de negatieve invloed van de luxe (Rousseau), over de morele overdrachtsfunctie van de borstvoeding, over de geslachtsdefiniërende rol van de baarmoeder.
 32. In katholieke streken vindt men deze tendens op sprekender wijze uitgedrukt in de gesloten kloosterpensionaten en vooral in de in 1686 door Mme de Maintenon gestichte adellijke meisjeskostschool te Saint-Cyr, die zich uitdrukkelijk richtte op de vorming van uitnemende moeders en opvoedsters. Vgl. R. Chartier, M.-M. Compère & D. Julia, *L'Education en France du XVIIe au XVIIIe siècle* (Parijs, 1976) 231-247; J. Prévot, *La première institutrice de France: Madame de Maintenon* (Parijs, 1981). Vergelijkbaar daarmee, hoewel minder gesloten, lijkt in Noord-Nederland slechts de kloppenkostschool te Culemborg; vgl. J.C. Alberdingk Thijm, 'Uit het "Cost Boeck" der zoogenaamde Kloppenschool te Culemborg', *Archief voor de geschiedenis van het aartsbisdom Utrecht* 37 (1911) 326-343. Maar ook dit terrein ligt nog vrijwel braak.
 33. A.M.H. Douma, *Anna-Maria van Schurman en de studie der vrouw* (Amsterdam 1924).
 34. S. Dubois, *Belle van Zuylen 1740-1805. Leven op afstand* (Zaltbommel, 1969), en de reeks bijdragen in het *Documentatieblad Werkgroep 18e eeuw* 27-29 (juni 1975).
 35. A. de Vletter, *De opvoedkundige denkbeelden van Betje Wolff en Aagje Deken* (Groningen, 1915); er bestaat een recente heruitgave van Betje Wolff's *Proeve over de opvoeding: Aan de Nederlandsche moeders*, met inl. door H.C. de Wolf (Meppel, 1977), naar de uitgave ²1780.
 36. Vgl. J.A. Dijkshoorn, *L'Influence française dans les mœurs et les salons des Provinces-Unies* (Parijs, 1925). De *Letter-, Historie- en Boekbeschouwer* ontwierp in 1763 zelfs een 'Akademie voor de Jufferschap'; vgl. H.C.M. Ghijsen, *Betje Wolff in verband met het geestelijk leven van haar tijd* (Rotterdam, 1919) 73. Zie voor de volwassenenedukatie: H. Nijenhuis, *Volksopvoeding tussen elite en massa. Een geschiedenis van de volwassenenedukatie in Nederland* (Meppel, 1982).
 37. D. Schoute, 'De geschiedenis van het natuurkundig gezelschap te Middelburg',

- Archief van het Zeeuwsch Genootschap* (1923); verder R. Hooykaas, 'De natuurwetenschap in "de eeuw der genootschappen"', in: *NG 200. Natuurkundig Gezelschap te Utrecht, 1777-1977* (Utrecht, 1977) 12-14.
38. B. Paasman, *J.F. Martinet, een Zutphens filosoof in de achttiende eeuw* (Zutphen, 1971) 41.
 39. Een eerste systematische benadering bij Bots, *Noordbrabantse studenten*, 24-30, 63-65, 75-77, 94-97, 122-127; Frijhoff, *Gradués*, 56-69 en passim.
 40. Hierboven, noot 7.
 41. Dat geldt bv. voor het gejammer van vernieuwingszeloten als de Spectators en later Vatebender, de Van der Palms en Van den Ende over de kwaliteit van het lager onderwijs (vgl. De Vroede, *Van schoolmeester tot onderwijzer*, 109-110; De Booy, *Weldaet*, 113-121): zij verlangden niet zozeer kwaliteitsverbetering van het bestaande, als wel structuurverandering van het onaangepast geachte onderwijsstelsel als zodanig. Hun oordeel betrof minder de inhoudelijke waarde dan de maatschappelijke functie van het onderwijs. Hetzelfde gold overigens voor de nog scherpere kritiek op het vervolgonderwijs (hierna, noot 74). Zie verder J. Noordman, 'Onderwijsdemokratisering in de Patriottentijd. Vatebenders plan voor een radicale vernieuwing van het nederlandse onderwijs', *Comenius* 1/4 (1981) 521-550; H. van Setten, 'Opvoedend onderwijs. De vernieuwing van het nederlandse volksonderwijs in het begin van de vorige eeuw', *Comenius* 2/7 (1982) 5-36; en voor de politieke aspecten ervan: S. Schama, 'Schools and Politics in the Netherlands 1796-1814', *The Historical Journal* 12/4 (1970) 589-610; A.M. van der Giezen, *De eerste fase*; N.L. Dodde, *Het rijksschooltoezicht in de Bataafse Republiek* (Groningen, 1968); dez., 'Vernieuwing van het Nederlandse onderwijs 1801-1857', *Pedagogisch tijdschrift* 6/2 (1981) 75-83.
 42. Zie hierna, tabel 1. Verder bv. H.W. Fortgens, *Schola latina. Uit het verleden van ons voorbereidend hoger onderwijs* (Zwolle, 1958) 90: Latijnse kostschool te Maarssen, 1782. In 1799 werd ook op de dure Frans-Engelse kostschool van J. Brown te Arnhem Latijn gedoceerd (ARA, Staatsbewind, 523). In Heusden gaf de waalse (!) predikant les in zowel Latijn als wiskunde (*ibid.*). Deze nieuwe ontwikkeling dient niet te worden verward met de uit noodzaak gekombineerde functie van Latijnse en Franse meester die in de 17e eeuw in kleinere steden en hier en daar zelfs op het platteland werd gevonden, maar die later tot louter Frans onderwijs versmalde (zie bv. De Booy, *Kweekhoven*, 170-187).
 43. Zie over de school van Almelo de korrespondentie van de fabrikantenzoon Benjamin Willem Blijdenstein, leerling aldaar in 1793-1795; C. Elderink, *Een Twentsch fabriqueur van de 18e eeuw* (Hengelo, 1977) 59-71; en voor Haarlem: Cuvier, *Rapport*, 83-86.
 44. Zie hierna, noot 71.
 45. Zulk een onderzoek vormt een noodzakelijke aanvulling op de meer beroepstheoretische aanpak van H. Lintsen, *Ingenieurs in Nederland in de 19e eeuw. Een streven naar erkenning en macht* ('s-Gravenhage, 1980) 19-65.
 46. R.P.W. Visser, 'De Nederlandse geleerde genootschappen in de 18e eeuw', *Documentatieblad Werkgroep 18e eeuw* 7 (mei 1970) 7-18; H.A.M. Snelders, 'De beoefening van de natuurkunde door de gegoede burgerij uit de 18e eeuw', *ibid.* 31-32 (juni 1976) 3-24; Hooykaas, 'De natuurwetenschap', 11-38; J.H. Buursma, *Nederlandse geleerde genootschappen opgericht in de 18e eeuw* (Uithoorn, 1978); H. Bots, *Van universitaire gemeenschap tot academische*

- kring (Amsterdam, 1976).
47. T. Dekker, 'De popularisering der natuurwetenschap in Nederland in de 18e eeuw', *Geloof en wetenschap* 53 (1955) 173-188.
 48. Vgl. H. Engel, 'Alphabetical list of Dutch zoological cabinets and menageries', *Bijdragen tot de dierkunde* 27 (1938) 247-346. Verder wijs ik hier nog op het boek als verzamelobject. Vgl. P. Raabe, ed., *Oeffentliche und private Bibliotheken im 17. und 18. Jahrhundert. Raritätenkammern, Forschungsinstrumente oder Bildungsstätten?* (Wolfenbüttel, 1977).
 49. J.M.G. van der Poel, *Het landbouwonderwijs in Nederland tot 1918* (Wageningen, 1976) 13-29. Vgl. J. Voss, 'Der gemeine Mann und die Volksaufklärung im späten 18. Jahrhundert', in: H. Mommsen & W. Schulze, ed., *Vom Elend der Handarbeit. Probleme historischer Unterschichtenforschung* (Stuttgart, 1981) 208-233.
 50. Vgl. W.J.A. Huberts, *De geschiedenis der oude Zutfensche Latijnsche School* (Zutphen, 1863); W. Frijhoff, 'Een weinig bekend hoofdstuk uit de agrarische geschiedenis van Gelderland: de pogingen tot oprichting van een veeartsenij-school te Zutphen (1805-1813)', *Bijdragen en mededelingen 'Gelre'* 70 (1978/9) 97-139; NNBW, I, 213-214.
 51. Vgl. M.A. Nauwelaerts, 'Socioculturele geschiedenis 1500-1800: opvoeding en opvoedkunde', *Algemene geschiedenis der Nederlanden* VII (Haarlem, 1980) 270-277. Verder W. Gobbers, *Jean-Jacques Rousseau in Holland. Een studie naar de invloed van de mens en het werk (ca 1760-ca 1810)* (Gent, 1963); A.M.J. de Keijser, 'Over onzichtbare opvoeding in het onderwijs', *De Gids* 145/3-4 (1982) 217-234. Over de Verlichting in dit verband: H. Bots & J. de Vet, 'Les Provinces-Unies et les Lumières', *XVIIIe siècle* 10 (1978) 101-122; W.W. Mijnhardt, 'De Nederlandse Verlichting. Een terreinverkenning', *Kleio* 19 (1978) 245-264.
 52. L.C.I. Bigot, 'Het Nut en het onderwijs', *Gedenkboek van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen 1784-1934* (Amsterdam, 1934) 79-117; B. Kruithof, 'De deugdzame natie. Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen tussen 1784 en 1860', *Symposion. Tijdschrift voor maatschappijwetenschap* 2/1 (1980) 22-37. Verder: N.F. Noordam, 'Het mensbeeld in de Republiek der Verenigde Nederlanden als grondslag voor de onderwijsvernieuwing in de 18e eeuw', *Paedagogica historica* 17/2 (1977) 347-377.
 53. Vgl. H.F.J.M. van den Eerenbeemt, 'Arbeidsethos in het pre-industriële tijdperk', in: J. Engelen, A. Hemeryck & J. Munnichs, ed., *Arbeidsethos in Nederland in de jaren tachtig* (Tilburg, 1982) 11-16.
 54. Aldus de slordig onderbouwde, maar m.i. niet onjuiste stelling van J. Donzelot, *La police des familles* (Parijs, 1977). Nu het werk van D. Haks, *Huwelijk en gezin in Holland in de 17de en 18de eeuw* (Assen, 1982) is verschenen, kan men het warrige boek van B. Mook, *The Dutch family in the 17th and 18th centuries: an explorative-descriptive study* (Ottawa, 1978) rustig vergeten.
 55. Vgl. J. Hartog, *De Spectatoriale geschriften van 1741 tot 1800* (Utrecht, 1872; ²1890); over de prijsvraag van het Zeeuwsch Genootschap in 1778: Van der Giezen, *De eerste fase*, 12-35. Ook het kinderboek past in deze lijn: E. Knuttel-Fabius, *Oude kinderboeken. Paedagogie en moraal in oude Nederlandsche kinderboeken* ('s-Gravenhage, 1906; ²Schiedam, 1977); L. Dasberg, *Het kinderboek als opvoeder* (Assen, 1981).
 56. J.G. de Bruijn, *Inventaris van de prijsvragen uitgeschreven door de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen 1753-1917* (Groningen, 1977) 38.

57. J. Reijers, *W.E. de Perponcher. Een bijdrage tot de kennis van zijn opvoedkundige, literair-aesthetische en maatschappelijke denkbeelden* (Zutphen, 1942) 16-46.
58. Vgl. De Booy, *Kweekhoven*, 140-142.
59. D. Diderot, *Voyage en Hollande*, introd. d'Y. Benoit (Parijs, 1982) 107.
60. A.H. Kan, ed., *De jeugd van Constantijn Huygens door hemzelf beschreven* (Rotterdam-Antwerpen, 1946) 110.
61. Vgl. S. Roth, *Les aventuriers au XVIIIe siècle* (Parijs, 1980) 217-227.
62. Zie de bijlagen bij het *Aperçu* van baron d'Alphonse (1812/3): 'A présent leur nombre est moindre qu'autrefois' (ARA, BiZa, 1231, fol. 75 r^o). Vgl. voor de seksuele angst t.a.v. het huispersoneel: J.M.W. van Ussel, *Geschiedenis van het seksuele probleem* (Meppel, 1982), 165-170, 388-390.
63. Vgl. A.M. van der Woude, 'Socioculturele geschiedenis 1500-1800: de alfabetisering', *Algemene geschiedenis der Nederlanden* VII (Haarlem, 1980) 257-264; G. Parker, 'An educational Revolution? The growth of literacy and schooling in early modern Europe', *Tijdschrift voor geschiedenis* 93/2 (1980) 210-220. Tegenover L. Stone, 'Literacy and education in England 1640-1900', *Past and Present* 42 (febr. 1969) 69-139, en F. Furet & J. Ozouf, ed., *Lire et écrire. L'Alphabétisation des Français, de Calvin à Jules Ferry* (2 dln; Parijs, 1977), die handtekening en schrijfvaardigheid gelijkstellen, staan J. Quéniart, 'Alphabetisierung und Leseverhalten der Unterschichten in Frankreich im 18. Jahrhundert', in: H.U. Gumbrecht, R. Reichardt & Th. Schleich, ed., *Sozialgeschichte der Aufklärung in Frankreich* (2 dln; München-Wenen, 1981) II, 113-146, en R. Houston, 'The Literacy myth? Illiteracy in Scotland 1630-1760', *Past and Present* 96 (aug. 1982) 81-102, die daar gegronde twijfels over uitspreken.
64. Behalve in Amsterdam; zie S. Hart, *Geschrift en getal* (Dordrecht, 1976) 178-179, en voor de interpretatie van die cijfers: Van der Woude, 'Alfabetisering', 261.
65. Op de matressenschool leerden de kleuters soms wel rudimentair lezen in ABC-boeken, maar niet schrijven (De Booy, *Kweekhoven*, 131-134); zie verder W.M. Nijkamp, *Van bagijne- naar kleuterschool* (Groningen, 1976). De enquête van 1799 (ARA, Staatsbewind, 523) geeft voor enkele steden de aantallen matressenscholen op, bv. 40 à 50 te Utrecht, zeker 36 te Leiden, 24 te Haarlem en Delft, 14 te Arnhem en Maassluis, 18 te Hoorn, 9 te Weesp, enz., d.w.z. minstens 1 op elke 850 inwoners.
66. De Booy, *Weldaet*, 136-140; *Kweekhoven*, 203-207.
67. Nog in 1848 kan 5% van de Gelderse lotelingen alleen lezen (Boekholt, *Het lager onderwijs*, 318). Identieke konklusies voor Schotland: Houston, 'The Literacy Myth?'; voor Zweden: E. Johansson, *The History of Literacy in Sweden in comparison with some other countries* (Umeå, 1977) 63-64 en 72.
68. Van der Woude, 'Alfabetisering', 260, tabel 2B. Vgl. verder hieronder, tabel 1. R.W.J.M. Bos, 'Loon en arbeidsmarkt in Nederland 1800-1850. Een overzicht en uitblik', *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden* 96/3 (1981) 523, trekt uit deze cijfers ongeoorloofde konklusies, omdat hij in het geheel geen rekening houdt met de hier samengevatte interpretatieproblemen. Meer in het algemeen kan niet genoeg gewaarschuwd worden voor interpretaties die een te rechtlijnige en onmiddellijke band leggen tussen economische en sociaal-kulturele ontwikkelingen, vooral in een eeuw waarin het onderwijs nog zo weinig economiegericht was als de 18e.

69. Vgl. Van den Eerenbeemt, *Armoede*, 48-57 en passim; verder E. Mulder, 'Arbeid en onderwijs. "Beroepsbekwaamheid" en "beroepszedelijkheid" in de 19e en 20e eeuw', in: Kruithof, *Geschiedenis*, 347-362. Een monografie: P. Boekholt, 'De stads leer- en spinschool te Arnhem', *Driemaandelijke bladen* 28 (1976) 151-182. Ook diakoniescholen fungeerden als zodanig: De Booy, *Kweekhoven*, 88-95.
70. Vgl. W. Frijhoff, 'Wetenschap, beroep en status ten tijde van de Republiek: de intellectueel', *Tijdschrift voor de geschiedenis der geneeskunde, natuurwetenschappen, wiskunde en techniek* 6 (1983) 18-30.
71. Zie over het lagere technische en beroepsonderwijs: N.B. Goudswaard, *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs* (Assen, 1981); dez., 'Over het algemene van onderwijs en vorming', *Spiegel historiael* 16/12 (1981) 681-689; verder het door genootschappen verzorgde onderwijs in de enquête van baron d'Alphonse: ARA, BiZa, 1232; het beroepsonderwijs in de weeshuizen en de fundaties van Renswoude: De Booy, *Kweekhoven*, 95-117. Wat de bouw- en tekenkunst betreft: C. Boschma, *Willem Bartel van der Kooi (1768-1832) en het tekenonderwijs in Friesland* (Leeuwarden, 1978); P. Knolle, 'De Amsterdamse stadsteken-academie, een 18e-eeuwse oefenschool voor modeltekenaars', *Nederlands kunsthistorisch jaarboek* 30 (1979) 1-41; G.S. van Holthe tot Echten, 'Lodewijk Napoleon en het onderwijs in de bouwkunst', *Bulletin van de Kon. Ned. Oudheidkundige Bond* 79 (1980) 1-25. Tenslotte wijs ik nog op het bestaan van een twaalfstal rijsscholen in 1811, waar soms meer dan louter paardrijden werd onderwezen (ARA, BiZa, 1120, enquête van 29 nov. 1811).
72. F. Ringer, *Education and society in Modern Europe* (Bloomington-Londen, 1979).
73. Lintsen, *Ingenieurs*, 211-348; Frijhoff, *Gradués*, 287-288. Vgl. in het verlengde hiervan: J.G.A. Pocock, 'The problem of political thought in the 18th century: patriotism and politeness', *Theoretische geschiedenis* 9/1 (1982) 3-24.
74. Vgl. E. Goblot, *La barrière et le niveau* (Parijs, 1925) 115-128; en voor de kritiek op het vervolgonderwijs: G. Bolkestein, *De voorgeschiedenis van het middelbaar onderwijs, 1796-1863* (Amersfoort, z.j. [1914]) 7-95. Zie in het algemeen: Fortgens, *Schola latina*.
75. Bronnen: J.G. Vogler, 'De leerlingen van het Middelburgsch Gymnasium van 1629 tot 1905', *Archief van het Zeeuwsch Genootschap* (1906), overdruk; Matricula van de Latijnse school te Arnhem, vanaf 1657, thans in Gemeentearchief Arnhem; *Album discipulorum in Gymnasio Zutphaniensi literis humanioribus operam dantium*, 1674-1974. — Gemeentearchief Zutphen, Archief Latijnse school; Catalogus van de Latijnse School te Dordrecht, vanaf 1700. — Gemeentearchief Dordrecht, Archief curatoren Gymnasium, 94; J.H.W. Unger, ed., *Album discipulorum Erasmiana scholae quae est Rotterodami, 1719-1879* (Rotterdam, 1894); A.H.G.P. van den Es, ed., *Matricula continens nomina discipulorum Scholae Hieronymianae apud Traiectinos ad Rhenum* (Utrecht, 1876).
76. G.A. Fokker, 'Iets over de bevolking van Middelburg vóór 1795', *Archief van het Zeeuwsch Genootschap* 3/2 (1878) 81-100.
77. G.J. Mentink & A.M. van der Woude, *De demografische ontwikkeling te Rotterdam en Cool in de 17e en 18e eeuw* (Rotterdam, 1965) 38. In Arnhem steeg de bevolking per saldo eveneens: H.K. Roessingh, 'Het Veluwe inwonertal, 1526-1947', *AAG-Bijdragen* 11 (1964) 79-150.
78. Slechts 38% van het totaal aantal studenten in 1675-99 draagt een nog niet

eerder ontmoete geslachtsnaam, tegen 48% in 1775-99.

79. ARA, BiZa, 999, exh. mei 1811 (no. 160). De enquête van 1799 (ARA, Staatsbewind, 523) geeft in veel gevallen slechts benaderende appreciaties en leidt over de hele linie tot een onwaarschijnlijk laag totaalcijfer (ca 25% onder het niveau van 1811 en later).
80. Voorbeelden van verdwenen Latijnse scholen: Arnemuiden, Brouwershaven, Hasselt, Heusden, Montfoort, Noordwijk, Sint-Agatha, Steenwijk, Tholen, Tilburg, Weesp, Workum, Wormer. Omzetting in Franse scholen bv. te Nijkerk, Rhenen, Wijk bij Duurstede, IJsselstein (vgl. De Booy, *Kweekhoven*, 170-187). Zie verder hierboven, noot 42.
81. Vgl. de evaluatie in W. Frijhoff, 'Deventer en zijn gemiste universiteit', te verschijnen in *Overijsselse historische bijdragen*.
82. Zie Frijhoff, *Gradués*, 224.
83. Volgens de ongekorrigeerde basistellingen van Frijhoff, *Gradués*, 104, 134-137 en 396-397. Zie verder W. Frijhoff, 'De arbeidsmarkt voor academici tijdens de Republiek', *Spiegel historiael* 17/10 (1982) 501-510.
84. Fortgens, *Schola latina*, 81.
85. Zie voor een theoretisch overzicht van de professionaliseringsproblematiek: Lintsen, *Ingenieurs*, 4-14.
86. K.J. Riemens, *Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du XVIe au XIXe siècle* (Leiden 1919).
87. Vgl. de opgaven in ARA, Staatsbewind, 523. Verder: De Booy, *Kweekhoven*, 136-140; Boekholt, *Het lager onderwijs*, 27-33.
88. Zie noot 42, en hierna, tabel 1. Vgl. voor het door de Fransen (Cuvier, *Rapport*, 78) hoog geprezen instituut te Elburg, bij de oprichting in 1796 'Latijnse en Franse kunst- en kostschool' geheten: G. Westerink, *Instituut van Kinsbergen, instituut van opvoeding in Elburg* (Zutphen, 1976).
89. De enquête van 1811 betreft het gebied ten noorden van de op 16 maart 1810 vastgestelde grens, dus zonder Zeeland, Brabant en bezuidenwaals Gelderland; het departement Oostereems, thans Duits grondgebied, is hier buiten beschouwing gelaten. De enquêtes vindt men in ARA, Staatsbewind, 523; en BiZa, 999 (no. 160 en 261).
90. Bij het totaalcijfer van 190.000 leerlingen in het lager en het Franse onderwijs (dus zonder de matressenschooltjes, maar mét het departement Oostereems) noteert Van den Ende: 'pourrait être 250.000' (ARA, BiZa, 999, no. 261). Ook naar zijn indruk ontbrak op lager niveau dus ongeveer één derde van de kinderen, hetgeen overeenkomt met het hier berekende percentage.
91. Zie verder over deze problematiek: C. Lis & H. Soly, *Armoede en kapitalisme in preïndustrieel Europa* (Antwerpen-Amsterdam, 1980) 141-157.
92. Vgl. Van den Ende's opinie in ARA, BiZa, 999, no. 261, p. 34-35; Cuvier, *Rapport*, 77-78; baron d'Alphonse, *Eenige hoofdstukken*, 131-132. Verder Diderot, *Voyage*, 107.
93. In totaal 1.590.706 inwoners benoorden de Waal, zonder de Oostereems: J.A. de Kok, *Nederland op de breuklijn Rome-Reformatie* (Assen, 1964) 274-288, alwaar ook de cijfers per provincie en plaats.
94. Vgl. Frijhoff, *Gradués*, 126-134.
95. Parijs, Archives nationales, F¹⁷ 1576 (*Lycées*) en 1579, katern gemerkt 'A' en gedateerd 27 februari 1813 (*Collèges proposés pour la Hollande*). Zie verder ARA, BiZa, 1115 (*Lycées*, 1812) en 1201 (antwoorden van de betrokken municipaliteiten met de adviezen van onderprefekt en prefekt).

96. Vgl. Bolkestein, *De voorgeschiedenis*, 51-95.
97. Zo werden de geplande *collèges* op Texel, Goeree-Overflakkee en in Meppel eensgezind door de municipaliteiten afgewezen, als te duur of van een te hoog peil ten aanzien van de plaatselijke behoeften (ARA, BiZa, 1201). Rotterdam had daarentegen liever een *lycée* gehad: de maire aan Fontanes, 9 mei 1812. — Parijs, Archives nationales, F¹⁷ 1576. Het te Haarlem geplande *lycée* vond Van den Ende in juni 1812 uiteindelijk overbodig (*ibid.*, F¹⁷ 1579).
98. Dat is nog grotendeels de teneur van de debatten van de Nationale Vergadering over het hoger onderwijs, in mei 1797. Vgl. H.F.J.M. van den Eerenbeemt, 'Universitair onderwijs in Brabant', *Sociale wetenschappen* 13/2 (1970) 5-26; Frijhoff, *Gradués*, 280-281.
99. ARA, Staatsbewind, 523. Vgl. Van der Woude, *Het Noorderkwartier*, II, 294-295; H.J. de Feyfer, *Het licht der zeevaart. Friese bijdragen aan het zeevaart-onderwijs* (Leeuwarden, 1974).
100. Zie voor het theoretisch kader: P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (Parijs, 1970); H. Harbers & M. van Hasselt, 'Onderwijs tussen reproductie en reductie', *Amsterdams sociologisch tijdschrift* 8/1 (1981) 103-133; G. Bergenhenegouwen, 'Maatschappelijke reproductie, kwalificatie en schooltheorie', in: H. Kleijer, red., *Onderwijs, kwalificatie en arbeidsmarkt* (Nijmegen, 1981), 55-67. Bourdieu's model heb ik eerder gebruikt bij de analyse van het middelbaar onderwijs in 18e-eeuws Frankrijk, vgl. W. Frijhoff & D. Julia, *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime* (Parijs, 1975).